



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje

**Author:** Alina Szczurek-Boruta

**Citation style:** Szczurek-Boruta Alina. (2014). O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



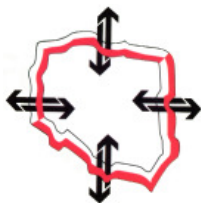
UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**ALINA SZCZUREK-BORUTA**

**O przygotowaniu nauczycieli do pracy  
w warunkach wielokulturowości –  
konteksty, opinie studentów, propozycje**



wydawnictwo  
**adam marszałek**

RECENZENCI  
prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz  
prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

REDAKTOR PROWADZĄCY  
Paweł Jaroniak

KOREKTA  
Joanna Jastrzębska-Kiziuk

REDAKTOR TECHNICZNY  
Sławomir Orkiszewski

PROJEKT OKŁADKI  
Krzysztof Galus

PROJEKT LOGO  
Tadeusz Lewowicki

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2014

ISBN 978-83-7780-845-0

Książka powstała w ramach koordynowanego przez autora projektu badawczego (Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, numer projektu N N106 416640, nr umowy 4166/B/H03/2011/40) na temat:  
*Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*

Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:  
tel./fax 56 648 50 70, e-mail: [marketing@marszalek.com.pl](mailto:marketing@marszalek.com.pl)

---

**Wydawnictwo Adam Marszałek**, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń  
tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)  
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

---

*Książkę dedykuję moim Najbliższym*



## Spis treści

<b>Przedmowa Tadeusz Lewowicki</b> .....	9
<b>Wprowadzenie</b> .....	11
<b>ROZDZIAŁ 1</b>	
<b>Społeczno-kulturowy kontekst edukacji nauczycielskiej</b> .....	17
1.1. Problemy kształcenia i pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości .....	17
1.2. Uczenie się przyszłych nauczycieli – kształcenie nauczycieli – paradygmat wielostronnego kształcenia .....	23
1.3. Kompetencje do uczenia się od Innych, nauczania Innych w warunkach wielokulturowości .....	34
Konkluzje .....	44
<b>ROZDZIAŁ 2</b>	
<b>Założenia metodologiczne badań własnych</b> .....	47
2.1. Problematyka badawcza .....	47
2.2. Cele i zakres badań .....	56
2.3. Procedura badania .....	58
2.3.1. Badanie rzetelności kwestionariusza .....	64
2.3.2. Analiza statystyczna danych .....	65
2.4. Dobór próby i terenu badań .....	67
<b>ROZDZIAŁ 3</b>	
<b>Przestrzenie uczenia się od Innych i nauczania Innych</b> .....	77
3.1. Wymiary uczenia się od Innych .....	77
3.2. Przestrzenie uczenia się – analiza czynnikowa .....	84
3.2.1. Czynniki indywidualne uczenia się .....	88
3.2.2. Czynniki społeczne uczenia się .....	97
3.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a przestrzenie uczenia się .....	106
Konkluzje .....	115

**ROZDZIAŁ 4****Przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości****w opinii studentów ..... 121**

4.1. Przygotowanie studentów w ramach dotychczasowego kształcenia  
na poziomie wyższym do pracy zawodowej ..... 121

4.2. Wymiary przygotowania do pracy zawodowej –  
analiza czynnikowa ..... 127

4.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a przygotowanie  
do pracy w warunkach wielokulturowości ..... 136

Konkluzje ..... 149

**ROZDZIAŁ 5****Potrzeby i oczekiwania przyszłych nauczycieli w zakresie  
przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości –****wyniki zogniskowanego wywiadu grupowego ..... 152**

5.1. Opinie studentów na temat dotychczasowego kształcenia w systemie  
szkolnictwa wyższego ..... 152

5.2. Potrzeby i oczekiwania studentów dotyczące dalszego kształcenia  
oraz własne propozycje rozwiązań w tym zakresie ..... 163

Konkluzje ..... 166

**ROZDZIAŁ 6****Poczucie tożsamości przyszłych nauczycieli ..... 170**

6.1. Identyfikacje społeczne kandydatów na nauczycieli ..... 170

6.2 Poczucie tożsamości wielowymiarowej przyszłych nauczycieli ..... 175

Konkluzje ..... 181

**ROZDZIAŁ 7****W stronę modelu wielostronnego przygotowania nauczyciela****do pracy w warunkach wielokulturowości ..... 188**

**Zakończenie ..... 213**

**Summary ..... 219**

**Bibliografia ..... 223**

**Prace w serii „Edukacja Międzykulturowa” ..... 281**

**Aneks ..... 289**

# Contents

<b>Preface Tadeusz Lewowicki</b> .....	9
<b>Introduction</b> .....	11
 <b>CHAPTER 1</b>	
<b>Socio-cultural context of teacher education</b> .....	17
1.1. Problems of the teacher's education and work in multicultural conditions .....	17
1.2. Future teachers' learning – educating teachers – the new paradigm of multisided teaching .....	23
1.3. Competences to learn from Others and teaching Others in multicultural conditions .....	34
Conclusions .....	44
 <b>CHAPTER 2</b>	
<b>Methodological assumptions of authorial studies</b> .....	47
2.1. Research problems .....	47
2.2. Goals and range of studies .....	56
2.3. Research procedure .....	58
2.3.1. Checking the questionnaire reliability .....	64
2.3.2. Statistical analysis of the data .....	65
2.4. Choice of research sample and ground .....	67
 <b>CHAPTER 3</b>	
<b>Spaces of learning from Others and teaching Others</b> .....	77
3.1. Dimensions of learning from Others .....	77
3.2. Space of learning – factor analysis .....	84
3.2.1. Individual factors of learning .....	88
3.2.2. Social factors of learning .....	97
3.3. Socio-economic and cultural potential and spaces of learning .....	106
Conclusions .....	115



**CHAPTER 4****Preparing for work in multicultural conditions****in students' opinions** ..... 1214.1. Preparing students for professional work within the current system  
of higher education ..... 121

4.2. Dimensions of preparing for professional work – factor analysis ..... 127

4.3. Socio-economic and cultural potential and future teachers'  
preparation for work ..... 136

Conclusions ..... 149

**CHAPTER 5****Needs and expectations of future teachers concerning the preparation****for work in multicultural conditions – focus group results** ..... 1525.1. Students' opinions on educating in the current system of higher  
education ..... 1525.2. Students' needs and expectations concerning further education  
and their own suggestions for solutions in this field ..... 163

Conclusions ..... 166

**CHAPTER 6****Future teachers' feeling of identity** ..... 170

6.1. Social identification of candidates for teachers ..... 170

6.2. Feeling of multidimensional identity of future teachers ..... 175

Conclusions ..... 181

**CHAPTER 7****Towards the model of multisided preparation of****the teacher for work in multicultural conditions** ..... 188**Ending** ..... 213**Summary** ..... 219**Bibliography** ..... 223**Works in the series “Intercultural Education”** ..... 281**Annex** ..... 289

## Przedmowa

Niniejsza książka jest kontynuacją rozważań i prezentacji wyników badań, które Autorka przedstawiła w poprzedniej publikacji – tomie noszącym tytuł *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości* (Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek). Obie książki są w dużej mierze oparte na rezultatach obszernych, wielozmiennowych badań przeprowadzonych w kilku środowiskach akademickich – różniących się pod względem lokalizacji (centrum–pogranicze kraju) i potencjału społeczno-gospodarczego. O ile w tomie wcześniejszym dominują wątki dotyczące nabywania doświadczeń i uczenia się w różnych sytuacjach społecznych, które mają miejsce poza społecznością akademicką i nie są intencjonalne z punktu widzenia procesu kształcenia nauczycieli, o tyle w tym tomie eksponowane są zagadnienia związane właśnie z intencjonalną edukacją nauczycieli. W ten sposób – łącznie w obu tomach – otrzymujemy w miarę możliwości wielostronne ujęcie doświadczeń społecznych studentów (przyszłych nauczycieli) i obraz różnych uwarunkowań przygotowania zawodowego badanych osób.

W teoretycznej warstwie książki przeważają odwołania do prac z zakresu społecznej psychologii rozwoju oraz do idei konstruktywizmu. Szersze omówienie założeń teoretycznych znajduje się w tomie poprzednim. W tej książce silniej zaakcentowane są skojarzenia z koncepcją zadań rozwojowych R. Havighursta. Autorka od lat z powodzeniem prowadzi studia i badania, sięgając do tej koncepcji<sup>1</sup>. Świadomie przyjęte podejście eklektyczne sprawia, że w pracach Aliny Szczurek-Boruty znajdują się liczne interpretacje oparte także na wielu innych teoriach i koncepcjach – w tym na teoretycznym dorobku środowiska uprawiającego pedagogikę i edukację międzykulturową.

Wyniki badań zawarte w niniejszym tomie – jak już wspomniałem – przynoszą sporo informacji o edukacji nauczycielskiej, a w tym o przygotowaniu nauczycieli do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Jest to materiał dający wiele do myślenia i stanowiący zachętę do zmian w treściach i metodach, szerzej – w modelu kształcenia nauczycieli. Na podstawie dokonanych

---

<sup>1</sup> Por. np. A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.

diagnoz oraz analizy obszernej literatury Autorka przedstawia propozycję modelu wielostronnego przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Takie potraktowanie spraw edukacji nauczycielskiej wydaje się właściwe i bardzo potrzebne – zgodnie z krytyczno-kreatywnym ujmowaniem rzeczywistości edukacyjnej i dążeniem do poszukiwania pozytywnych rozwiązań problemów społecznych<sup>2</sup> (także edukacyjnych). Podsumowując, przekazywana do rąk Czytelników książka jest opracowaniem wzbogacającym wiedzę z zakresu pedeutologii i edukacji międzykulturowej, a także innych obszarów pedagogiki – jako dyscypliny nauki – i edukacji – jako obszaru życia społecznego.

Życzyć wypada, aby prezentowane diagnozy, refleksje i propozycje stały się inspiracją do konstruowania modelu edukacji nauczycielskiej odpowiadającego wymaganiom współczesnych społeczeństw żyjących w warunkach postępującej globalizacji, a jednocześnie coraz silniej przejawiającej się wielokulturowości.

Tadeusz Lewowicki

---

<sup>2</sup> Por. T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007, PIB-ITE.

## Wprowadzenie

Wychodząc z założenia, że wielokulturowość jest zjawiskiem wszechogarniającym i narastającym, stanowiącym szansę i zagrożenie dla rozwoju jednostek, grup i zbiorowości, uznałam za potrzebne i konieczne podjęcie próby całościowego spojrzenia na przygotowanie do pracy kandydatów do zawodu nauczyciela. Koncentruję się na doświadczeniach w uczeniu się od Innych<sup>1</sup> i nauczaniu Innych przyszłych nauczycieli oraz na społecznym odbiorze, postrzeganiu przez nich przygotowania zawodowego, a także poznaniu propozycji zmian z nim związanych. Bez diagnozy stanu dotychczasowego kształcenia i starań o poznanie potrzeb i oczekiwań w zakresie edukacji nauczycielskiej kandydatów na nauczycieli, niemożliwe jest przedstawienie potrzebnych zmian i rozwiązań.

Zaproponowany obszar tematyczny przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości<sup>2</sup> i bogactwo zgromadzonego materiału empirycznego<sup>3</sup> skłoniły mnie do przygotowania dwóch publikacji. Dwa z pozoru odrębne, a jednak silnie ze sobą powiązane obszary spraw, które przedstawiam – nie tylko z powodów objętościowych tekstu, ale nade wszystko ze względów merytorycznych – w dwóch monografiach, przenikają się jako przystające do siebie narracje. Ponadto każdy z rozdziałów mógłby stanowić właściwie odrębną całość, a wszystkie razem kreślą całościowy obraz współczesnego studenta, kandydata na nauczyciela, wskazując na uwarunkowania jego rozwoju zawodowego.

W pierwszej monografii pt. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości* skoncentrowałam się na obrazie uczenia się od Innych w świadomości kandydatów na nauczycieli, indywidualnych doświadczeniach uczenia się w relacjach z drugim człowiekiem, doświadczeniach w życiu codziennym i ich wyznacznikach. Istotną rolę odgrywają wartości cenione przez studentów i gotowość do uczenia się od

---

<sup>1</sup> W całej pracy posługuję się nomenklaturą pojęciową typową dla psychologów społecznych.

<sup>2</sup> Książka powstała w ramach koordynowanego przez autora projektu badawczego (Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, numer projektu N N106 416640, nr umowy 4166/B/H03/2011/40) na temat: *Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*.

<sup>3</sup> Badania przeprowadzono na próbie reprezentatywnej 1268 studentów kierunku pedagogika, specjalność nauczycielska, wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. Materiał empiryczny stanowi 1268 obiektów po 225 zmiennych każdy oraz materiał uzyskany z 12 wywiadów grupowych, w których uczestniczyły 84 osoby.

Innych. W opracowaniu tym wskazuję na ważne obszary uwarunkowań przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości: stosunek do Innego; niepowtarzalne sposoby doświadczania, przeżywania, interpretowania codziennych doświadczeń; wartości jako regulatory ludzkich dążeń i postępowania; motywację i gotowość do działań. Ostatni obszar uwarunkowań przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości wyznacza potencjał gospodarczy i środowisko społeczno-kulturowe<sup>4</sup>.

W tej książce skupiam się na edukacji nauczycielskiej: na wymiarach uczenia się od Innych, uczenia i nauczania Innych, na obszarach przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Przedstawiam także opinie studentów o dotychczasowym kształceniu i przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości oraz ich propozycje zmian. Wyniki prezentowanych badań ilościowych i jakościowych są podstawą do interpretacji i przedstawienia propozycji modelu<sup>5</sup> przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Cel poczynił badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności zadecydowały o zastosowaniu badań ilościowo-jakościowych<sup>6</sup>. Zastosowanie metod i technik statystycznych, m.in. analizy skupień, analizy kanonicznej, analizy czynnikowej<sup>7</sup> umożliwiło całościowe ujęcie wszystkich przyjętych w tej pracy zmiennych i wyjaśnienie koncepcyjne. Przestrzegając reguł analizy staty-

---

<sup>4</sup> Badania przeprowadzono w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego na pograniczach i w centrum. Zob. A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

<sup>5</sup> Przyjmuję rozumienie modelu za Andrzejem Radziewiczem-Winnickim: „Model: jeden z głównych instrumentów poznania naukowego (i pozanaukowego); konstrukcja teoretyczna odzwierciedlająca określone cechy obiektu, przedmiotu bądź danego zjawiska”. A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 614.

<sup>6</sup> Istnieje spora literatura wskazująca na potrzebę łączenia podejścia ilościowego i jakościowego, m.in.: T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Warszawa–Cieszyn 1995, Wyd. UW, UŚ – Filia w Cieszynie; J. Pałuchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe Scholar; J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku; T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>7</sup> Por.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Poznań 2001, Wyd. Zysk i S-ka; G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, WN PWN.

stycznej, niezbędnej przy uwzględnianiu kryteriów ilościowych, nie zrezygnowałam z przedstawienia jakościowego obrazu zjawiska<sup>8</sup>.

Dwukrotnie zastosowane badania jakościowe służą wprowadzeniu do badań ilościowych, a także sprawdzeniu, pogłębieniu i interpretacji wyników badania ilościowego<sup>9</sup>. Zastosowany wywiad narracyjny, technika zogniskowanego wywiadu grupowego<sup>10</sup>, pozwolił uzyskać pogłębioną wiedzę o uczeniu się od Innych, ukrytych motywach postępowania przyszłych nauczycieli, stworzył naturalną okazję do wymiany zdań i prezentacji opinii na temat kształcenia akademickiego, w którym uczestniczą. W wypadku dyskusji grupowej znaczenie immanentne obejmuje to, co wypowiedziane słownie lub też intencjonalnie.

Badania przeprowadzono w środowiskach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego, a mianowicie w centrum Polski (środowiska monokulturowe) i na pograniczach (gdzie występuje przenikanie kultur i pewnego rodzaju napięcie wynikające ze wzajemnego przyciągania się i odpychania), w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

W pierwszym rozdziale teoretycznym przedstawiam społeczno-kulturowy kontekst edukacji nauczycielskiej, zwracam uwagę na problemy kształcenia i pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, przywołuję szkieletowo znane koncepcje kształcenia nauczycieli i wskazuję na aktualne kompetencje nauczycielskie w myśl koncepcji ustawicznego kształcenia się przez całe życie.

---

<sup>8</sup> W pedeutologii badania biograficzne – opis doświadczeń życiowych, zawodowych i pozazawodowych nauczycieli, refleksji nad ich sensem, znaczeniem w kontekście dotychczasowego ich życia, mniej lub bardziej określonej przyszłości jest dobrze ugruntowany. Por. badania autobiograficzne czynnych zawodowo nauczycieli: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 1996, Wyd. WSP; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004, Wyd. AŚ; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2004, Wyd. AŚ; M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009, Wyd. Nauk. UAM. Poznania codziennych sfer prywatnego życia pozazawodowego nauczycieli przez pryzmat myśli zapisanych w pamiętnikach podjęła się Joanna Małgorzata Łukasik. J.M. Łukasik, *Doświadczenia życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>9</sup> K. Konarzewski wyróżnia 5 sposobów wykorzystania badań jakościowych w pedagogice, z których wykorzystałam trzy: badania jakościowe prowadzące do typologii, wstęp do badania ilościowego, sprawdzenie i interpretacja wyników badania ilościowego. K. Konarzewski, *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku, s. 165–173.

<sup>10</sup> Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 136–142; D. Maidson, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, WN PWN; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2010, Wyd. UMCS; D. Kubinowski, *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, Wydawnictwo Makmed, s. 179–180.

W drugim rozdziale prezentuję założenia metodologiczne podjętych badań.

W kolejnych rozdziałach przedstawiam wyniki badań ankietowych, a także wywiadów narracyjnych, grupowych przeprowadzonych wśród kandydatów do zawodu nauczyciela. Podejmuję rozważania na temat warunków uczenia się od Innych i nauczania Innych, oceny przez studentów dotychczasowego kształcenia, potrzeb i oczekiwań w zakresie przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości.

Opracowanie rzetelnej diagnozy uwarunkowań uczenia się studentów od Innych, nauczania Innych, wskazanie na społeczny odbiór dotychczasowego kształcenia kandydatów na nauczycieli oraz potrzeby zmian związane z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych pozwolą poznać nam mechanizmy i warunki, jakie trzeba uwzględnić w opracowaniu propozycji nowego modelu przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Każdy nauczyciel ma indywidualną drogę rozwoju zawodowego. Dlatego za istotne uznałam także określenie poczucia tożsamości przyszłych nauczycieli. Zewnętrznym jego wskaźnikiem są zachowania tożsamościowe w relacjach z drugim człowiekiem. Moim zamiarem jest odczytanie ze współczesności i przewidywanej przyszłości funkcji i zadań nauczyciela. Różnorodność funkcji, które musi spełniać wychowawca przedszkola i nauczyciel klas początkowych, m.in. stymulująco-rozwijająca, opiekuńczo-wychowawcza, diagnostyczno-korekcyjna, poznawcza, sprawia, że proces kształcenia kandydatów do tej pracy musi być nade wszystko wielostronny.

Włączając się w debatę o sprawach nauczycieli, dostrzegam i doceniam dorobek dotychczasowych koncepcji kształcenia do tego zawodu, potrzebę solidnego przygotowania pedagogicznego, psychologicznego, metodycznego do pracy w konkretnych warunkach.

W „nowoczesnych” koncepcjach kształcenia nauczycieli o fundamentalnej wiedzy mówi się niewiele – Tadeusz Lewowicki pyta więc: „Jak w tej sytuacji mają być dobrze kształceni nauczyciele, jak mają dobrze kształcić i wychowywać? Czy chcemy, aby snuli pogodną refleksję nad edukacyjnymi katastrofami?”<sup>11</sup>.

Kanon wykształcenia i pewne standardy są niezmiennie potrzebne w każdym zawodzie, a szczególnie u nauczyciela wychowania przedszkolnego i pierwszego etapu edukacji, który daje podstawy wartości, sprzyja kształtowaniu się podstaw tożsamości małego dziecka i kształcenia na całe życie.

Ryzykując zapewne nieuniknione uproszczenia, nie będę szczegółowo opisywać stanu teorii pedeutologicznej. Zrobiła to w znakomity sposób Henryka Kwiatkowska w książce pt. *Pedeutologia*, skłaniając do poszukiwania uzupeł-

---

<sup>11</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007, ITE, s. 9.

niających informacji. Jej podręcznik daje możliwość samodzielnego namysłu, dyskusji dla studentów wszystkich wydziałów pedagogicznych oraz nauczycieli akademickich przygotowujących studentów do zawodu nauczycielskiego. Odsyłam do tego wartościowego źródła.

Zawiłość i chaos<sup>12</sup> w edukacji kandydatów do zawodu nauczyciela i w edukacji nauczycieli czynnych zawodowo, w resorcie edukacji i poza nim, to niektóre przykłady warunków studiowania. Na ten fakt zwracał uwagę już przed laty T. Lewowicki<sup>13</sup>. Stan ten nie uległ poprawie do dnia dzisiejszego. Wzorcowe efekty kształcenia, jak stwierdza Maria Czerepaniak-Walczak, „z narzędzia poprawy jakości kształcenia stały się celem samym w sobie”<sup>14</sup>, stąd być może i kolejne projekty zmian w szkolnictwie wyższym.

Rośnie systematycznie liczba prac dotyczących ogólnych teorii czy koncepcji edukacji i pracy nauczycielskiej. Nieliczne są próby całościowego ujęcia uwarunkowań pracy nauczyciela<sup>15</sup>, koncepcji kształcenia nauczycieli<sup>16</sup>. Praca ta, tak jak i ją poprzedzająca – *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, w jakiejś mierze wypełnia tę lukę, podejmując próbę całościowego spojrzenia na uwarunkowa-

---

<sup>12</sup> Impulsów dla myślenia pedagogicznego szukać można w dialektycznych teoriach rozwoju i wychowania, a także m.in. w teorii zawiłości i chaosu Lynna Daviesa. Samookreślenie jednostki jest urzeczywistnieniem harmonii między myśleniem a działaniem, między sobą a innymi. Harmonia nie oznacza kompromisu, zakłada poznanie możliwości, sprawiedliwy dobór środków, troskę o równowagę. Celowy albo niezamierzony udział edukacji może zapoczątkować łańcuch wydarzeń, które zmieniają percepcję, własne Ja ludzi na wielką skalę. W kontekście teorii zawiłości warunki edukacji nauczycielskiej (doświadczenia w relacjach z Innymi, zasady, organizacja procesu nauczania i uczenia się) potęgują wszelkie zmiany w systemie potrzeb jednostek, jak i warunków i mechanizmów ich zaspokajania. L. Davies, *Chaos and complexity in the study of school management*, in: R. Alexander, M. Osborn, D. Phillips (eds.), *Learning From Comparing*, vol. 2, Symposium Oxford 2000, Policy, Professionals and Development, s. 19–23; L. Davies, *Education and Conflict. Complexity and Chaos*, London–New York 2004, Routledge Falmer, s. 131–132.

<sup>13</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, cyt. wyd.

<sup>14</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany edukacji nauczycielskiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 30.

<sup>15</sup> Por. B. Żechowska, *Efektywność pracy nauczyciela: wyznaczniki, tendencje, problemy – studium porównawcze*, Katowice 1982, Wyd. UŚ; też, *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Słupsk 1978, WSP; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; też, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>16</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, WN PWN; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, WSiP.



nia indywidualne, społeczne, kulturowe i gospodarcze kształcenia kandydata do zawodu nauczyciela w warunkach wielokulturowości. Od tego przygotowania, tożsamości i metod pracy zależeć będzie przyszłość edukacji kolejnych pokoleń.

Wszystkim, którzy w jakikolwiek sposób pomogli w realizacji niniejszego projektu badań, a zwłaszcza respondentom, aktywnie uczestniczącym w spotkaniach w ramach grup fokusowych, dyskutantom i moderatorom – Pani dr Joannie Augustyniak (Politechnika Koszalińska), Panu dr. Karolowi Bidzińskiemu (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach), Panu dr. Przemysławowi Grzybowskiemu (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Panu mgr. Michałowi Klichowskiemu (doktorant Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Pani dr Katarzynie Marszałek (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Pani mgr Urszuli Namiotko (Uniwersytet w Białymstoku), Pani mgr Alicji Osio (doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego) – autorka składa serdeczne podziękowania. Bez ich udziału osiągnięcie celów badań nie byłoby możliwe.

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu za inspirujące dla mnie rozmowy i dyskusje merytoryczne oraz życzliwość, której nieustannie doświadczam.

Dziękuję znakomitym recenzentom: Panu Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi i Panu Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu za cenne uwagi i merytoryczne sugestie.

Pogodzenie wielu ról życiowych z pasją wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego oraz badacza środowisk wielokulturowych nie byłoby możliwe bez miłości i wsparcia Bliskich – moich Rodziców, Męża i Dzieci. Za to wyrażam Wam swą wdzięczność.

Kończąc prezentację zawartości niniejszego tomu, pragnę wyrazić nadzieję, że w jakimś stopniu zostały przybliżone konteksty, obszary przygotowania do pracy nauczycielskiej w warunkach wielokulturowości. Praca przyczyniła się także do poznania sposobów spostrzegania przez studentów ich dotychczasowego kształcenia oraz aktywizacji badanych do wyrażania własnych propozycji modernizacji kształcenia akademickiego.

Mam nadzieję że praca ta spotka się z życzliwym przyjęciem i zainteresowaniem osób, którym idea edukacji wielo- i międzykulturowej jest bliska.

## ROZDZIAŁ 1

### Společno-kulturowy kontekst edukacji nauczycielskiej

#### 1.1. Problemy kształcenia i pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości

Wielokulturowość – jak stwierdza Jerzy Nikitorowicz – jest obiektywną rzeczywistością społeczną<sup>1</sup>. W sytuacji wielokulturowości z jednej strony mamy możliwość doświadczania wolności podmiotowości, ale z drugiej strony ujawniają się nacjonalizmy i fundamentalizmy. Integracja obywatelska, najwyższy standard demokracji, jest postulatem pożądanego modelu multikulturalizmu obecnego w dokumentach międzynarodowych ONZ, UNESCO, Rady Europy, Unii Europejskiej. Istotną rolę w przygotowaniu do życia w społeczeństwach zróżnicowanych, w integracji i wprowadzaniu elementów międzykulturowości do naszego życia, kreowania społeczeństwa wielokulturowego może i powinna odegrać edukacja, w tym edukacja nauczycielska<sup>2</sup>. W europejskim wymiarze edukacja ma koncentrować się wokół różnych aspektów kształcenia, które dla każdej jednostki, przez całe życie, będą filarami wiedzy, aktywności, współdziałania z innymi, stawania się – konstruowania swej tożsamości.

Kształcenie ustawiczne zakłada pogłębianie, odnawianie, uzupełnianie wiedzy i umiejętności. Jest to niezbędne w przypadku nauczycieli do podnoszenia sprawności zawodowej, do własnego rozwoju, co więcej – do optymalizacji procesu dydaktycznego. Nie kto inny, „a właśnie nauczyciel winien wykazywać stałą aktywność poznawczą, systematycznie wzbogacaną i rozwijaną przez całe

---

<sup>1</sup> J. Nikitorowicz, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, s. 41. Por. też wcześniejsze opracowania tego autora.

<sup>2</sup> Szerzej na temat przemian społecznych, wielokulturowości, społeczeństwa wielokulturowego, korzyści i zagrożeń dla edukacji wypowiadam się w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

życie. Jest to nadrzędna zasada przemian oświatowych, idea kształcenia ustawicznego istotna w zawodzie i stylu życia nauczycieli”<sup>3</sup>.

Analiza międzynarodowych raportów edukacyjnych, a także antropologicznych podstaw reform w świecie wskazuje, że nowocześnie rozumiane kształcenie ogólne, to kształcenie ze względu na szeroko pojmowaną kulturę jednostki, kulturę naukową, moralną, artystyczną, zespół obyczajów i zachowań.

Czołową rolę w propagowaniu kształcenia ustawicznego odgrywa Unia Europejska<sup>4</sup>.

Nadanie procesowi rozwoju kształcenia ustawicznego wymiaru europejskiego odbywa się poprzez rozwój różnych form „kształcenia bez granic”. Istotne jest przy tym tworzenie ścisłych powiązań pomiędzy kształceniem ustawicznym o charakterze bardziej ogólnym, prowadzonym przez instytucje akademickie, a kształceniem o charakterze bardziej specjalistycznym, zawodowym, prowadzonym w innych instytucjach.

Problematyka całowyciowej edukacji zajmuje także istotne miejsce w całości kształcie zagadnień dotyczących kształcenia dorosłych<sup>5</sup>.

W Strategii Lizbońskiej edukacji i poprawie kształcenia przypisuje się bardzo ważną rolę w osiągnięciu celów społecznych i gospodarczych. „Poziom i jakość wykształcenia ma podstawowe znaczenie przy podejmowaniu zatrudnienia, podtrzymywaniu zrównoważonego wzrostu, zwiększeniu spójności społecznej przez zmniejszanie nierówności oraz ograniczaniu wykluczenia rozmaitych grup społecznych”<sup>6</sup>. W dokumencie tym wymienia się trzy podstawowe cele edukacyjne: poprawa efektywności i jakości kształcenia, poprawa dostępności edukacji dla wszystkich, zbliżanie kształcenia do życia.

<sup>3</sup> B. Jaworska, *Doskonalenie nauczycieli jako warunek optymalizacji w realizacji procesu dydaktycznego*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 3, s. 62.

<sup>4</sup> W 1994 roku ukazała się biała księga nt. *Wzrost, Konkurencyjność, Zatrudnienie*; w 1995 – biała księga *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*; w 2003 wydano *Niebieskie Księgi PFSL*, nr 8. *Kształcenie ustawiczne w Polsce*. O doniosłości kształcenia ustawicznego świadczy również fakt, iż rok 1996 uznany został rokiem kształcenia ustawicznego. Efektem tak prowadzonej polityki stał się raport Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku napisany pod przewodnictwem J. Delorsa (1998) oraz program uczenia się przez całe życie „lifelong learning” na lata 2007–2013.

<sup>5</sup> Podczas V Konferencji Oświaty Dorosłych, mającej miejsce w Hamburgu w 1997 roku, określono strategię *The Agenda for the Future*, promującą uczenie się dorosłych, jako integralną część koncepcji uczenia się przez całe życie nie tylko w obrębie struktur państwowych, lecz także w organizacjach pozarządowych i innych typach organizacji w społeczeństwie obywatelskim. Por. *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education*, July 1997, CONFINTEA.

<sup>6</sup> J. Szomburg, *Biała Księga 2003*, cz. 1: *Polska wobec Strategii Lizbońskiej*, Gdańsk–Warszawa 2003, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, s. 56.

Celem procesu bolońskiego wdrażanego w Polsce jest: „Stworzyć warunki do mobilności obywateli, dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzić do poprawy systemu zatrudnienia, podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie tak, aby odpowiadał on udziałowi tego obszaru w rozwoju cywilizacji”<sup>7</sup>.

Wszystkie podmioty, mające wpływ (instytucjonalny, opiniotwórczy) na funkcjonowanie oświaty, zgodnie podkreślają znaczenie procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli i profesjonalnego doradztwa pedagogicznego w dobie permanentnych przemian dokonujących się w polskiej oświacie. O przemianach w systemie edukacji narodowej decydują przede wszystkim światli, kompetentni i twórczy nauczyciele.

Zdaniem Andrzeja Bogaja kształcenie ogólne powinno mieć następujące cechy: „Być nastawione na jednostkę, być zorientowane na budowanie kompetencji, a nie na wiedzę, być nastawione na porozumiewanie się i na współpracę we wspólnotach szkolnych, a nie na konkurencję, być wyraźnie zorientowane na integrację, na budowanie całościowego obrazu świata, być nastawione na kształtowanie autonomii jednostek, na przygotowanie do życia w ramach wybranego przez ucznia systemu wartości, równoważyć kształcenie typu naukowego z kształceniem humanistycznym i artystycznym, być zorientowane na potrzeby dialogu międzykulturowego, ukazywać etos pracy, być ukierunkowane na samokształcenie i autokreację jednostki, być nastawione bardziej na konstruowanie znaczeń niż na ich asymilację, zabezpieczać jednostki przed analfabetyzmem funkcjonalnym, być zorientowane prospektywnie”<sup>8</sup>.

Co najmniej trzy wyróżniki spośród wymienionych uprzednio wskazują na konieczność uwzględniania problematyki zawodowej w kształceniu ogólnym do wielokulturowości. Chodzi mianowicie o etos pracy, ukierunkowanie na samokształcenie i autokreację jednostki oraz zorientowanie na budowanie kompetencji.

Edukacja jest tą dziedziną działalności człowieka, która umożliwia rozwój jednostki, przygotowanie jej do pracy zawodowej i różnorodnej aktywności społecznej. Jednym z priorytetowych celów edukacji jest przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie informacyjnym. „Wykształcenie i kompetencje poszczególnych osób stają się podstawowymi wartościami współczesnej

---

<sup>7</sup> *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2003, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, s. 5.

<sup>8</sup> A. Bogaj, *Kształcenie ogólne a edukacja do wielokulturowości – wzajemne relacje i inspiracje*, w: T. Lewowicki, F. Szlosek (red.), *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Warszawa–Radom 2009, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska, s. 46.

cywilizacji informacyjnej oraz społeczeństw opartych na wiedzy. Zdolność człowieka dotarcia do informacji i jej przetwarzania będzie warunkiem włączenia się do świata pracy, środowiska społecznego i kulturalnego<sup>9</sup>. Innym, równie istotnym, jest zapewnienie spójności i integracji współczesnych społeczeństw.

Nie ulega wątpliwości, że w toku kształcenia szkolnictwo zyskuje kwalifikowaną kadrę i zapewne wyższą efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciele, ucząc się, zyskują nie tylko wyższe kwalifikacje, ale również poprawiają swoją sytuację materialną, mają większą możliwość awansu, wyboru lepszej pracy, umacniają swój prestiż w szkole i środowisku, postępuje też ich rozwój indywidualny i zawodowy. Kształcąc się ustawicznie, otrzymują pełną przydatność kwalifikacji do realizacji zmieniających się zadań kształcenia i wychowania. Stają się bardziej dojrzały życiowo, bogatsze są też ich potrzeby i motywacje związane z nabywaniem wiedzy i sprawności nauczycielskich.

Gotowość do rozwoju indywidualnego, uczenia się, świadczy o aktywnej twórczości nauczycieli poszukujących optymalnych rozwiązań problemów dydaktyczno-wychowawczych wobec reformowanego szkolnictwa, otwartości na to co nowe. Nauczyciele szukają nowych metod, form pracy – czego odzwierciedleniem jest duże zainteresowanie innowacjami pedagogicznymi.

Tytuł tego podrozdziału zaczerpnięto z książki T. Lewowickiego. Autor ten we wstępie pisze: „Edukacja w znacznym stopniu wyznacza losy życiowe ludzi, szanse rozwojowe społeczeństw, przemiany cywilizacyjne. Jakość edukacji zależy od wielu czynników, a wśród nich szczególną rolę odgrywa przygotowanie nauczycieli, ich osobowość i stosowane metody pracy”<sup>10</sup>.

Szczegółowe charakterystyki oddziaływania polityki państw, polityki społecznej i edukacyjnej, społeczności lokalnych, kościołów, kultur etnicznych i regionalnych, współczesnych mediów masowej komunikacji, a także rodziny na powodzenie w pracy nauczycieli zawarte są w licznych publikacjach przywołanych w przypisach tego opracowania<sup>11</sup> i ukazują różne konteksty społeczno-

---

<sup>9</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Wyzwolenie czy wykluczenie? Edukacyjne konteksty przemian współczesnego świata*, w: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkola w świecie współczesnym*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 3; D. Jankowska, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2006, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 45.

<sup>10</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, cyt. wyd., s. 7.

<sup>11</sup> Zob. m.in.: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP w Warszawie; Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole 2004, INP UO, WSZiA w Opolu, WSP w Warszawie; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2005, Filia UŚ – WSP ZNP w Warszawie; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne*

-kulturowe, trudności, wyznaczniki działań nauczycieli i ich liczne egzemplifikacje. Podkreślić trzeba, że działania te to często czynności mające wieloznaczne odczytania i skutki w praktyce edukacyjnej.

Warunkiem powodzenia w pracy nauczycielskiej pozostaje wciąż przygotowanie zawodowe. W publikacjach traktujących o założeniach i praktyce edukacji wielokulturowej i międzykulturowej wskazuje się na powinności i potrzeby edukacji nauczycielskiej, trudności i wyznaczniki ich pracy<sup>12</sup>.

Przywołam dwa najważniejsze stanowiska w tej kwestii. T. Lewowicki za-  
uważa, że w ramach edukacji nauczycielskiej potrzebna jest „wiedza o procesach globalizacji i integracji europejskiej, wiedza o celach, treściach, metodach, formach edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Potrzebne są doświadczenia wspomagające zrozumienie i wykorzystanie tej wiedzy – kontakty z ludźmi innych kultur, poznanie języków obcych i kultur (...) potrzebne jest przygotowanie do zmagania się z oporem otoczenia społecznego, nastawieniami uczniów, ich rodziców, niekiedy przełożonych, pracodawców (...) ukształtowanie wewnętrznego przekonania o znaczeniu edukacji wielo-, a szczególnie międzykulturowej”<sup>13</sup>.

---

*i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome; Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, Opole 2007, INP UO, WSZiA w Opolu, WSP w Warszawie; J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek; Z. Jasiński (red.), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego; T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Białystok–Cieszyn–Warszawa 2010, WN ITE-PIB; T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa–Cieszyn–Białystok 2013, WSP ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

<sup>12</sup> Są to prace autorskie i tomy opracowań zbiorowych powstałych przy udziale m.in. Z. Jasińskiego, T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza, A. Szczurek-Boruty, A. Gajdzicy, B. Grabowskiej, U. Klajmon-Lech, K. Kossak-Główniczewskiego, D. Misiejuk, J. Muszyńskiej, Z. Melosika, E. Ogrodzkiej-Mazur, G. Piechaczek-Ogierman, M. Nowaka, A. Różańskiej, M. Sobeckiego, J. Urban, M.M. Urlińskiej.

<sup>13</sup> T. Lewowicki, *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości – trudności i wyznaczniki powodzenia*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, s. 26–27.

W kontekście idei i praktyk związanych z wielokulturowością, coraz bardziej akcentowanych w państwach demokratycznych, J. Nikitorowicz zwraca uwagę na zadania współczesnego nauczyciela w procesie prezentowania historii kształtowania się społeczeństwa wielokulturowego, w niwelowaniu stereotypów i uświadamianiu wartości kultury, w prezentowaniu zasad i postaw obywatelskich w zmiennych i dynamicznych warunkach wielokulturowości<sup>14</sup>.

Powodzenie poczynąń nauczycieli zależy od wielu czynników związanych z ludźmi, instytucjami powołanymi do prowadzenia działalności edukacyjnej, społecznościami i instytucjami przejawiającymi działalność i aktywność poza systemem edukacji, silnie oddziałującymi na ich doświadczenia społeczne, spostrzeganie Innych ludzi i świata, cenione wartości, różne przejawy życia społecznego. Szerzej piszę o tych sprawach w odniesieniu do przyszłych nauczycieli w tomie pt. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*.

Badania na potrzeby niniejszego opracowania przeprowadzano w okresie przełomowym dla szkolnictwa wyższego, wejścia w życie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), przebudowy planów i programów studiów. Był to czas wielu niewiadomych, swoistego chaosu, który towarzyszy wprowadzaniu zmian. Ta sytuacja nie pozostawała bez wpływu na podejście władz uczelni do badań oraz na szczere i krytyczne uwagi studiujących. W opracowaniu tym nie mogę dokonać analizy planów studiów i programów poszczególnych przedmiotów z uwagi na to, że niektóre uczelnie, w których studiowali badani kandydaci do zawodu nauczyciela, odmówiły ich udostępnienia, uzasadniając to konkurencyjnością na rynku edukacyjnym oraz trwającymi pracami nad ich dostosowaniem do KRK. Uwagę zatem zwrócę na społeczny odbiór edukacji nauczycielskiej przez jej podmioty, by na tym tle wskazać tendencje występujące w podejściu studentów do przedmiotów kształcenia, zakresu treści, liczby godzin przeznaczonych na przygotowanie nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Na tej podstawie można zastanowić się nad swoistym paradygmatem tworzenia i prezentacji wiedzy pedagogicznej studentom, nad metodami kształcenia, wykorzystaniem ogólnych koncepcji edukacji nauczycielskiej.

---

<sup>14</sup> J. Nikitorowicz, *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, s. 29–42.

## 1.2. Uczenie się przyszłych nauczycieli – kształcenie nauczycieli – paradygmat wielostronnego kształcenia

Kształcenie nauczycieli było i jest związane z polityką i dominującymi w danym czasie społeczno-historycznym celami edukacji i jej paradygmatem.

Koncepcje kształcenia nauczycieli realizowane w latach 80. XX wieku nawiązywały do funkcji stosownych dla edukacji adaptacyjnej.

W latach 90. pojawiły się koncepcje i modele odzwierciedlające ogólne zadania, treści oraz toki kształcenia nauczycieli<sup>15</sup>, a także uwzględniające paradygmat edukacji podmiotowej<sup>16</sup>.

Doktryna edukacji kreatywnej wymagała twórczego podejścia do uczniów i do nauczycieli. W rodzimej teorii pedagogicznej – pedeutologicznej – ukształtowało się kilka koncepcji kształcenia nauczycieli<sup>17</sup>. W poszukiwaniach rozwiązań idealnych – jak zauważa T. Lewowicki – proponuje się wielostronną edukację nauczycieli. Taki model tej edukacji uwzględniałby elementy wszystkich poprzednich i łączyłby ich zalety (a jednocześnie chronił przed jednostronnością każdej z nich)<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> W różnych propozycjach i rozważaniach pedeutologicznych spotkać można różne nazwy poszczególnych koncepcji lub połączenia niektórych z nich. J. Rutkowiak wyprowadza modele edukacji nauczycielskiej z analizy metodologicznej sytuacji pedagogiki. Zob. J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, 4. Koncepcje: kompetencyjna, personalistyczna, progresywna pojawiły się w raporcie cząstkowym Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, zob. W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan, kierunki przebudowy*, Warszawa–Kraków 1988, WN PWN. Koncepcje edukacji: ogólnokształcąca, personalistyczna, kształcenia specjalistycznego, metodyczna lub pragmatyczna, problemowa lub progresywna, określają wg T. Lewowickiego podstawowe sposoby ujmowania obrazu dominujących celów kształcenia nauczycieli w tym okresie. Zob. T. Lewowicki (red.), *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*, Warszawa 1988, IPNiSz. H. Kwiatkowska wyróżnia np. trzy podstawowe orientacje edukacji nauczycielskiej: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Por. H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, WN PWN. Zob. też W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, WSiP.

<sup>16</sup> Por. T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.

<sup>17</sup> Szerzej na ten temat: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd.; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, IBE.

<sup>18</sup> Zob.: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd., s. 107; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, cyt. wyd., s. 14–15.



Dyskusje i spory dotyczące modelu kształcenia nauczycieli toczą się na gruncie pedeutologii od wielu lat, przyczyniając się do krytycznej analizy funkcjonujących koncepcji edukacji nauczycielskiej<sup>19</sup>.

Każda z przywołanych koncepcji podkreśla znaczenie wybranej kategorii kompetencji, być może warto wrócić do zarysowanej przez Wincentego Okonia, a wielokrotnie przywoływanej przez Tadeusza Lewowickiego, koncepcji wielostronnej edukacji nauczycielskiej usiłującej łączyć różne kategorie kompetencji. Jak zauważa T. Lewowicki: „Praktyka kształcenia nauczycieli świadczy jednak o tym, że bliższe określenie i przede wszystkim wdrożenie takiej koncepcji jest nader trudne”<sup>20</sup>.

W literaturze polskiej i zagranicznej zawarte są i inne koncepcje, modele, wizje kształcenia nauczycieli (nauczyciel-wychowawca jako przewodnik, tułacz, nauczyciel badacz w działaniu, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista)<sup>21</sup>, można je skojarzyć z przywoływanymi wcześniej.

Przyjęcie paradygmatu współlistnienia dialogu i negocjacji, akcentującego równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb, dążeń i aspiracji ludzkich,

---

<sup>19</sup> Zob. m.in.: T. Lewowicki, *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*, w: M. Jakowicka (red.), *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, Zielona Góra 1991, Wyd. WSP; A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Warszawa–Białystok 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wydział Pedagogiki i Psychologii UW – Filia Białystok; H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997, WSP ZNP; H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP; Cz. Kupisiewicz, *System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4; A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

<sup>20</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007, ITE, s. 120.

<sup>21</sup> Zob.: T. Lewowicki, *Przemiany doktryn kształcenia nauczycieli*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej. Wybrane problemy*, Opole 1998, Wyd. UO; Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycieli w perspektywie zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; T. Lewowicki, H. Kwiatkowska (red.), *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycielskiej i pedagogów*, Warszawa 2003, WSP ZNP; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, GWP; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd.; Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2004, GWP. O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślík, Gdańsk 2005, GWP; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, cyt. wyd.; też, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, cyt. wyd.

w rozumieniu J. Nikitorowicza<sup>22</sup>, rodzi nowe wyzwania i konsekwencje dla edukacji, także kształcenia nauczycieli. Praca nauczyciela przyczynić może się znacząco do budowania zrozumienia i współpracy między reprezentantami różnych narodów, kultur, religii, a zatem do realizacji paradygmatu współlistnienia postulowanego przez J. Nikitorowicza.

Wśród powstałych w Polsce propozycji dotyczących przemian w doskonaleniu zawodowym nauczycieli w kontekście multikulturowym i eurointegracji na uwagę, obok przywoływanych już stanowisk T. Lewowickiego i J. Nikitorowicza, zasługuje pogląd H. Kwiatkowskiej, która twierdzi, że w europejskim wymiarze edukacji nauczycielskiej musi być brany pod uwagę nie tylko poziom instrumentalno-techniczny, ale także filozoficzno-etyczny. Najistotniejsze przemiany w systemie kształcenia i doskonalenia nauczyciela – Europejczyka w Polsce – zadaniem H. Kwiatkowskiej – obejmują kształtowanie uniwersalnej tożsamości kulturowej<sup>23</sup>.

W poszukiwaniu nowych sposobów myślenia o kształceniu nauczycieli, przygotowaniu ich do pracy w warunkach wielokulturowości, sięgam do teorii uczenia się społecznego. Rozpatrując zagadnienie ustawicznego uczenia się przyszłego nauczyciela w relacjach z Innym – reprezentantem odmiennej kultury, przyjmuję podejście wielowymiarowe<sup>24</sup>. Przydatna jest perspektywa konstrukttywizmu rozwijana na gruncie psychologii, socjologii, pedagogiki. Jej główne założenia obecne są, tak jak to starałam się opisać, w kilku koncepcjach, do których się odwołuję: neokonstrukttywizm Marii Tyszkowej (uczenie się jako konstruowanie doświadczeń)<sup>25</sup>, społeczno-kulturowa perspektywa uczenia się Jerome’a Brunera (konteksty społeczne i kulturowe uczenia się – konstruowania wiedzy wokół rdzenia, uniwersalnego kanonu)<sup>26</sup>, uczenia się ujętego

---

<sup>22</sup> J. Nikitorowicz od lat postuluje paradygmat współlistnienia w edukacji. Por. wcześniejsze prace tego autora oraz J. Nikitorowicz, *Edukacja wobec zmian społecznych w dynamicznych i nieprzewidywalnych przestrzeniach wielokulturowości*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 407.

<sup>23</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, GWP.

<sup>24</sup> Szerzej na temat uczenia się wypowiadam się w rozdziale drugim w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd., zob. też następne rozdziały tego tomu.

<sup>25</sup> Zob.: M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN.

<sup>26</sup> Zob.: J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978, WN PWN; J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, TAIWPN UNIVERSITAS.

w całej złożoności Knuda Illerisa<sup>27</sup>, społecznych praktyk uczenia się – uczenia w środowisku pracy Etienne’a Wengera<sup>28</sup>. Perspektywa społeczno-kulturowa współcześnie zyskuje coraz bardziej na znaczeniu<sup>29</sup>.

Przyjęcie paradygmatu wielowymiarowości uczenia się i podstawowej roli doświadczeń w tym procesie tworzy ramy poszukiwań edukacji całościowej, postrzeganej w kontekście, w jakim się dzieje, edukacji krytycznej wobec zastanego świata, angażującej się do zwiększania spójności społecznej, zmniejszania nierówności społecznych, a zatem czynienia tego świata bardziej demokratycznym, spójnym, otwartym na odmienność reprezentantów różnych kultur, a nade wszystko otwartym na emancypację jednostek, grup, zbiorowości, zdolność do tworzenia tożsamości i jej artykułowania w poszanowaniu zasad lojalności, zaufania, odpowiedzialności.

Warto być może wrócić do zapomnianego sposobu pojmowania kultury przez Tadeusza Kotarbińskiego<sup>30</sup>. Autor ten poza ukazaniem jej historycznego rozwoju, znaczenia pracy i współpracy, związku z porozumieniem za pomocą języka i rozwojem życia, wskazuje na rozkwit funkcji poznawczych, rozwój motywacji wyrobionych na drodze kulturowej i życia uczuciowego (emocje o życliwościowym obliczu), stosowanie wiedzy w różnych dziedzinach praktyki.

Rola przyszłych nauczycieli w kształtowaniu młodych pokoleń jest niepodważalna, dlatego tak ważne jest poznanie warunków, jakie wzmacniają lub osłabiają ich uczenie się, określenie stanów granicznych zdobywania doświadczeń, włączania tych doświadczeń w istniejące struktury wiedzy i przekraczania tych granic, działań o charakterze transkulturowym, transgranicznym<sup>31</sup>. Jasno

<sup>27</sup> Zob. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, przekład z j. ang. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu.

<sup>28</sup> Zob. E. Wenger, *Communities of Practice*, Cambridge 1998, Cambridge University Press.

<sup>29</sup> Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

<sup>30</sup> „Kultura (...) wyrasta (...) z dziejów społeczeństw na drodze pracy i współpracy umożliwionej przez porozumienie dochodzące do skutku za pośrednictwem języka; a w toku tych procesów, zmierzających ku zharmonizowaniu współżycia poprzez rozkwit funkcji poznawczych i ich zastosowań w postaci techniki, przedkulturowe motywacje ustępują miejsca motywacjom na powyższej drodze wyrobionym, coraz bardziej sublimowanym, impulsy w coraz wyższym stopniu podlegają powściągom, reakcje doraźne ustępują miejsca akcjom planowanym i długodystansowym, emocje agresywne cofają się przed emocjami o życliwościowym raczej obliczu”, w: T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, wyd. 4, Warszawa 1985, Wiedza Powszechna, s. 32.

<sup>31</sup> Szerzej na ten temat: „Człowiek jest sprawcą podejmującym wielorakie działania celowe, dzięki którym zaspokajają potrzeby. Podstawowe znaczenie mają działania zachowawcze, które zachodzą w stałych granicach wyznaczanych przez naturę i kulturę, pozwalają one zachować status quo i przetrwać w nieprzyjnym świecie. Drugim rodzajem aktywności są działania tran-

trzeba powiedzieć, że potencjalni przyszli nauczyciele to typowi przedstawiciele pokolenia osób w okresie wczesnej dorosłości z ich wadami i zaletami. Odwołać można się do teorii pokoleń Karla Mannheima, która mówi o tym, że nie fakt narodzenia się w tym samym chronologicznie momencie, przeżywania w tym samym czasie młodości, dorosłości i starości ustanawia wspólnotę położenia w przestrzeni społecznej, lecz dopiero wynikające z tego możliwości uczestnictwa w tych samych wydarzeniach, treściach życia, i więcej jeszcze: uczestnictwo dzięki świadomości, której struktura ma cechy pokoleniowo podobne<sup>32</sup>. Za najistotniejsze pojęcia przy charakterystyce grupy społecznej przyjmuje pojęcia: położenia pokoleniowego (przynależność do tej samej przestrzeni historyczno-społecznej), wspólnoty pokoleniowej (uczestnictwo we wzajemnych oddziaływaniach społecznych i doświadczeniach), jedności pokoleniowej (wspólne przetwarzanie przeżyć i doświadczeń).

Rola zawodowa, do której podjęcia się przygotowują, wymaga, by edukacja nauczycielska kształtowała u nich refleksyjną świadomość nieustannego uczenia się od Innych i nauczania Innych, konstruowania swojej wiedzy i udziału w procesie konstruowania wiedzy ucznia w jej różnych kontekstach. Tylko osoba świadoma będzie mogła poradzić sobie w świecie zróżnicowanym, pełnym sprzeczności, a tym bardziej poprowadzić młodych ludzi do nowej przyszłości. Celowo zajmuję się osobami przygotowującymi się do pracy z małymi dziećmi, z uwagi na największe potencjalne możliwości oddziaływania na tę grupę, obowiązek szczególnej troski o dobro dziecka powierzonego opiece i wspierania go w procesie kształtowania podstaw tożsamości wielowymiarowej<sup>33</sup>.

Uczenie się nauczycieli można analizować, posługując się kategorią „przestrzeni uczenia się”, którą za K. Illerisem można rozumieć jako miejsce, w któ-

---

sgresyjne, które polegają na celowym przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń. Rozróżnienie działań zachowawczych i transgresyjnych (...) wskazuje na dialektykę ludzkich zachowań. Zgodnie z transgresjonizmem człowiek jest sprawcą transgresyjnym, dokonywane przez niego transgresje stają się źródłem kultury”. A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, cyt. wyd., s. 336–337. Por. prace J. Kozielskiego, 1987, 1997.

<sup>32</sup> Por.: M. Ossowska, *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne” 1963, nr 2; J. Reykowski, *Młodzież w perspektywie psychologicznej*, „Polska Młodzież” 1986, nr 1; H.M. Griesse, *Socjologiczne teorie młodzieży*, tłum. J. Dąbrowski, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>33</sup> Na znaczenie uczenia się ucznia i nauczyciela w edukacji zintegrowanej zwraca uwagę m.in. E. Zalewska, *Uczenie się nauczyciela i ucznia edukacji zintegrowanej*, w: T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 129–147. Kwestię budowania podstaw tożsamości małego dziecka podejmuję w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Edukacja międzykulturowa a kształtowanie się tożsamości małego dziecka*, w: C. Langier (red.), *Współczesne problemy i wyzwania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Bielsko-Biała 2012, Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej, s. 7–24.

rym odbywa się uczenie, jako zewnętrzne warunki uczenia się<sup>34</sup>. Określenie znaczenia tych przestrzeni osadzone jest w ogólnych społecznych warunkach i pojawia się w codziennym życiu.

Joanna M. Michalak, nawiązując do koncepcji E. Wengera, uwagę poświęca uczeniu się nauczycieli w szkole jako miejscu pracy. Podejmując tę problematykę, dąży do wskazania warunków wzmacniających i osłabiających uczenie się nauczycieli w szkole i jednocześnie do wskazania granic uczenia się w szkole<sup>35</sup>. Autorka ta wysuwa wniosek, że szkoła to miejsce indywidualnego i zespołowego uczenia się nauczycieli, postuluje tworzenie wspólnot praktyków – uczących się w społecznościach nauczycielskich. Nie jest to podejście nowe, bo w polskiej szkole są dobre tradycje zespołów samokształceniowych nauczycieli.

Współcześnie procesy interakcji są jeszcze bardziej niż dotychczas złożone, wielowymiarowe, skomplikowane, pełne napięć i sprzeczności. Na czym polega proces integracji tych wymiarów w uczeniu się? Jak przebiega? Jakie są jego wyznaczniki? Jakie są jego wyniki?

Uczenie się rozwija wiedzę, zdolności, emocje i uspołecznienie (są to składowe społeczeństwa). Pośredniczy między człowiekiem jako istotą ukształtowaną biologicznie i genetycznie a istniejącymi strukturami społecznymi.

W tej perspektywie uczenie się musi pojawić się w kontekście pytań o to, czy ludzka wiedza, zdolności, emocje, uspołecznienie są w stanie kształtować struktury społeczne w myśl wielokulturowości (przetacza się fala krytyki wielokulturowości, pojęcie to zastępowane jest pojęciem zróżnicowanie społeczne), nadając im humanistyczne jakości – zasady spójności, integracji. Czy też rozwój społeczny wymknie się spod kontroli i będzie pogłębiał społeczną nierównowagę, i prowadził do dekonstrukcji egzystencji?

Nauczyciel, jak każdy człowiek, podlega i uczestniczy w procesie uczenia się, jego odpowiedzialność jest większa, bo naucza i kieruje też procesem uczenia się uczniów.

Procesy edukacyjne osadzone są w świecie życia codziennego i konstytuujących go interakcjach społecznych (T. Hejnicka-Bezwińska, M. Malewski, A. Radziejewicz-Winnicki, P. Sztompka i inni). Edukacja jest integralną/immanentną częścią życia, dialektyką nauczania i uczenia się. Jack Mezirow twierdzi, że: „Jest rodzajem dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem i działaniem, jej celem jest refleksyjna interpretacja składowych życia i redefinicja

<sup>34</sup> Zob. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, przekład z j. angielskiego A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu.

<sup>35</sup> J.M. Michalak, *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 3 (107), s. 22–33.

tożsamości podmiotu poznającego. Następstwem tych procesów powinna być zdolność wykraczania poza posiadaną często dysfunkcjonalną wiedzę, ukształtowane w przeszłości postawy i przekonania oraz utrwalone, nierzadko stereotypowe programy działania w świecie”<sup>36</sup>.

W edukacji dostrzega się ścisły związek nauczania i uczenia się. Teresa Hejnicka-Bezwińska wskazuje na przesunięcie zainteresowań pedagogicznych od nauczania ku uczeniu się<sup>37</sup>. Zmianę paradygmatu od nauczania do uczenia postuluje Mieczysław Malewski w odniesieniu do osób dorosłych<sup>38</sup>. Wprawdzie dostrzec można istnienie sprzeczności pomiędzy obiektywnością wiedzy zinstytucjonalizowanej a subiektywnością uczących się, to jednak oba rodzaje wiedzy należy traktować komplementarnie. Przemawia za tym jedność procesów poznawczych i rozwojowych człowieka oraz jedność nauczania i uczenia się w instytucjach edukacyjnych.

Namysł nad zmianą charakteru pracy współczesnego nauczyciela przyczynił się do przywoływania w polskiej pedeutologii zagranicznych koncepcji kształcenia nauczycieli akcentujących refleksyjność, rozwój osobowy. I tak na przykład koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, kwestionując racjonalność techniczną, wskazuje na myślenie i działanie refleksyjne, w dwóch rodzajach refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem<sup>39</sup>. Istotny wkład w uprzystępnienie i rozwój tej koncepcji i „epistemologii refleksyjnej praktyki” wnieśli (podając w kolejności ukazywania się prac) Bogusława Dorota Gołębiak, Stanisław Dylak, Maria Czerepaniak-Walczak, Henryka Kwiatkowska, Henryk Mizerek, Jolanta Szempruch<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991, Jossey-Bass. Cyt. za: M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 58.

<sup>37</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 123–165.

<sup>38</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

<sup>39</sup> Podaje za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 64–76.

<sup>40</sup> Zob.: B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998, Wyd. „Edytor”; S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki*, w: *Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium w Kazimierzu Dolnym w 1996 roku*; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń–Poznań 1997, Wydawnictwo „Edytor”; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, IBE; H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?*, Olsztyn 1999, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, cyt. wyd.; też, *Pedeutologia. Studia teoretyczno-praktyczne*, cyt. wyd.

Interesująca z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań nad uczeniem się, które jest efektem doświadczenia, działania, poznania oraz interakcji ludzkich z otoczeniem społecznym<sup>41</sup>, jest koncepcja kształcenia „poprzez praktykę” autorstwa Delli Fish. Zdaniem jej autorki pojęciami określającymi nauczycielską profesję jest nauczanie jako sztuka, „uczenie się z praktyki” oraz „uczenie się poprzez praktykę”. H. Kwiatkowska pisze: „Uczenie się poprzez praktykę ujawnia złożoność aktu uczenia się, ukazuje rolę indywidualnych interpretacji i indywidualnego odbioru tych samych sytuacji edukacyjnych. Uczenie się poprzez praktykę stwarza możliwość zdobywania wiedzy podmiotowej, mającej większy udział w rozumieniu faktu pedagogicznego, niż ma wiedza zdobyta poprzez obserwację praktyki. Wynika stąd, że wiedzieć na podstawie oglądu rzeczywistości pedagogicznej i wiedzieć na podstawie samodzielnego wykonania czegoś to zupełnie różne wersje „wiedzieć”. Efektem jest zdobywanie zupełnie innego rodzaju wtajemniczenia w rozumieniu zjawisk pedagogicznych. Świadomość tego faktu stała się podstawą rozróżnienia uczenia się z „praktyki” i „poprzez praktykę”<sup>42</sup>.

Można mieć oczywiście wątpliwości, czy rzeczywiście konsekwentne rozpoczynanie od praktyki jest najskuteczniejszą drogą nabywania kwalifikacji nauczycielskich. W moim przekonaniu koncepcja ta, pomimo tego zastrzeżenia, zwraca uwagę na ważne aspekty zachowań często pomijanych, a mianowicie na przeżycia i doświadczenia.

Podstawową formą, do której D. Fish<sup>43</sup> przywiązuje dużą wagę, jest „omawianie” tego czego się doświadczyło. Co się przeżyło. Werbalizowanie myśli będących efektem doświadczenia rzeczywistości jest metodą osobistego uczenia się. Jest ono bardziej efektywne im lepiej sformułowane są jego cel i zasady interpretacji. Omawianie w trakcie zajęć warsztatowych na studiach, podczas ćwiczeń, spotkań podsumowujących praktyki studenckie tego, czego się doświadczyło, co się przeżyło, jest sposobem prowadzenia refleksji. Doświadczenie<sup>44</sup> nie jest takie oczywiste, pojawiają się trudności ze zrozumieniem jego sensu, czasem ten sens jest ukryty, przedstawiony pośrednio. Doświadczenie

<sup>41</sup> Zob. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, red. nauk. M. Kofta, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007, WN PWN. Tytuł oryginału: *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs 1977, Prentice Hall; T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, w: T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>42</sup> Podaję za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 79.

<sup>43</sup> Zob. D. Fish, *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A challenge for the Partners*, London 1989, Kogan Page, s. 83. Por. D. Fish, H. Broekman, *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 1992, nr 7.

<sup>44</sup> Podaję za: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 83.

ma znaczenie pedagogiczne. Bezustannie towarzyszy czynnościom uczenia się (od początku, doświadczenia w rodzinie, w kontaktach z rodzicami, z nauczycielami). Próbę diagnozy i oceny polskiej szkoły „na starcie” reformy edukacyjnej z 1998 roku poprzez rekonstrukcję doświadczeń maturzystów 2005’ – studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w odwołaniu do Brunerowskiej koncepcji edukacji podjął zespół pod kierunkiem naukowym Marii Dudzikowej<sup>45</sup>.

Kolejną koncepcją, którą przywołam, a która wiąże się z przyjętym w tym opracowaniu myśleniem o rozwoju w toku uczenia się, jest humanistyczna koncepcja kształcenia nauczyciela Arthura W. Combsa<sup>46</sup>. U podstaw tej koncepcji leżą trzy zasady psychologii humanistycznej, a mianowicie: 1. zachowanie człowieka jest bezpośrednim wynikiem jego pola percepcji (jak postrzega samego siebie; jak określa sytuację, w której się znalazł; jak postrzega zależność między wynikiem postrzegania siebie a definicją sytuacji); 2. najważniejszą z wszystkich istniejących percepcji jest percepcja własnej osoby; 3. dla sprawnego funkcjonowania człowiek potrzebuje poczucia własnej wartości.

Zdaniem W. Combsa każde zachowanie człowieka jest ukierunkowane przez cele, pełnią one funkcje regulacyjne<sup>47</sup>. Istotną kwestią odkrywania celów jest przybliżenie studentom problematyki aksjologicznej, odniesienie się do własnego systemu wartości, wycucie indywidualnych preferencji.

H. Kwiatkowska pisze, że: „Combs nie mówi w zasadzie o procesie kształcenia w sensie poznawania wiedzy i sprawności, lecz o procesie stawania się nauczycielem. Punkt ciężkości kształcenia przesuwa się z osoby nauczającej na osobę uczącą się. Uwagę kieruje na studenta, na proces autopoźnania, na indywidualne kierowanie własnym rozwojem. Stwierdza wyraźnie, że stawanie się nauczycielem nie jest sprawą nauczania się, jak uczyć; jest natomiast nauczaniem się, jak dobrze używać siebie, swoich zdolności, wiedzy i kompetencji do rozwoju ucznia. Stawanie się nauczycielem jest więc kwestią osobistego zaan-

---

<sup>45</sup> Zespołowe badania pt. Studenci UAM 2005/06–2009/10 obejmowały doświadczenia szkolne I rocznika reformy edukacji oraz zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej. Wyniki badań przedstawiono w wielotomowej serii „Maturzyści 2005’ – Studenci UAM w Poznaniu”. Zob.: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji, Maturzyści 2005’ – studenci UAM w Poznaniu*, t. 1, *Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; E. Bochno, M. Dudzikowa, M. Marciniak, M. Pałasz, S. Jaskulska, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla, Maturzyści 2005’ – studenci UAM w Poznaniu*, t. 2, *Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>46</sup> A.W. Combs i in., *The Professional Education of Teacher*, Boston 1978, Allyn and Bacon Inc.

<sup>47</sup> Tamże, s. 99.



gażowania, osobistego odkrycia, „kim” się jest, dzięki czemu, w sensie indywidualnym, jest się nauczycielem, inaczej – co czyni z nas nauczyciela jako niepowtarzalną osobowość”<sup>48</sup>.

W koncepcji tej kształcenie nie ma postaci finalnej (zaznacza się tu potrzeba kształcenia ustawicznego) jest powodowaniem zmian rozwojowych (uczenie się jako zmiana w zachowaniu), proces stawania się nauczycielem jest znaczący zasobem osobistych doświadczeń (odnalezienie osobistego znaczenia wiedzy). Koncepcja ta traktuje kształcenie jako proces komunikowania się.

Proces uczenia się ma wiele aspektów: przyswajanie nowej wiadomości, odkrycie osobistego znaczenia tej wiadomości, sfera przeżyć, doświadczeń, motywowania do rozwoju, do odkrywania osobistego znaczenia wiedzy, zaangażowania, osobistego bycia – tożsamość Ja, stawania się nauczyciela – tożsamość roli zawodowej<sup>49</sup>.

Te obszary pola badawczego stwarzają duże szanse na odniesienie sukcesu w kształceniu nauczycieli w duchu idei integracji i spójności. Istotne jest tu osobiste uczestnictwo edukacyjne – uczenie się wraz z problematyką motywacji uczenia się – (własna aktywność uczenia się całożyciowego w kontaktach z Innymi ludźmi) oraz świadoma umiejętność kierowania procesem uczenia się uczniów – nauczanie Innych.

Współcześnie jesteśmy świadkami intensyfikacji działań i badań nad całożyciowym uczeniem się, uczeniem się ludzi dorosłych<sup>50</sup>. Uwaga badaczy (m.in. T. Bauman, E. Solarczyk-Ambrozik, M. Malewskiego) skupia się na edukacji permanentnej i zachęcaniu ludzi, niezależnie od wieku, do tego typu działań.

Potrzeba przygotowania odpowiedniego do złożoności zawodu nauczyciela (przemiany funkcji zawodowych, konstruowanie programów kształcenia w warunkach wielokulturowości), a także problemy pracy nauczycieli (warunki pracy, problemy natury etycznej), kierują uwagę ku wielostronnemu kształceniu nauczycieli i edukacji międzykulturowej.

Problemem teorii pedagogicznej jest skłonność do koncentrowania się na tych aspektach, przedmiotach i faktach, które są uporządkowane, przewidywalne, wykazują ścisłe zależności oraz traktowanie wszelkich zmian i procesów

<sup>48</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 90.

<sup>49</sup> Szerzej na ten temat wypowiadam się w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

<sup>50</sup> T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; E. Solarczyk-Ambrozik, *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2 (34); M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

liniowo. Istnieją w edukacji napięcia, konflikty, kryzysy, stany ambiwalencji, dualizmy, dwoistości, które nie mają jednoznacznych rozwiązań. Impulsów dla myślenia pedagogicznego w tej kwestii szukać można w dialektycznych teoriach rozwoju i wychowania, a także m.in. w teorii złożoności i chaosu Lynna Daviesa<sup>51</sup>. Teoria ta wskazuje na nieliniowość, wzmocnienia, samoorganizację, gromadzenie informacji, granice chaosu. Podkreśla znaczenie tych czynników w dokonujących się zmianach, ukazuje, że interakcje w nieliniowych systemach mogą prowadzić do ładu. Takie podejście wydaje się wchodzić w rezonans ze strukturalną teorią (relacje między całością i częściami systemu) Anthony Giddensa<sup>52</sup>. Efektem obu podejść, teorii staje się porządek, ład, harmonia, równowaga. Nawet stan chaosu<sup>53</sup> – skomplikowany, hulawczy i rozpustny – może prowadzić do ładu. L. Davies<sup>54</sup> twierdzi, że sukces tkwi w podtrzymywaniu działań, ich organizacji w granicach między stabilnością i niestabilnością.

Podążając tym tokiem myślenia, w odniesieniu do działań pedagogicznych nie można przyjmować rozwiązań radykalnych, ograniczać się do jednostronnych redukcji w sytuacji.

Dobre doświadczenia w kształceniu przyszłych nauczycieli i przygotowaniu ich do życia i pracy w warunkach wielokulturowości i społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo mają m.in. Uniwersytet w Białymstoku<sup>55</sup>, Uniwersytet Gdański, organizujący od 1995 roku Podyplomowe Studia Edukacji Regionalnej i Alternatywnej, a od 1999 roku Studia Podyplomowe Nauczania Języka Kaszubskiego<sup>56</sup>, zaś od 2011 roku kształcący na studiach magisterskich w zakresie

---

<sup>51</sup> L. Davies, *Chaos and complexity in the study of school management*, in: R. Alexander, M. Osborn, D. Phillips (eds.), *Learning From Comparing*, vol. 2, Symposium Oxford 2000, Policy, Professionals and Development, s. 19–23; L. Davies, *Education and Conflict. Complexity and Chaos*, London–New York 2004, Routledge Falmer, s. 131–132.

<sup>52</sup> A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalnej*, tłum. A. Amsterdamski, Poznań 2003, Wyd. Zysk i S-ka. Tytuł oryginału: *The Constitution of Society Outline of the Theory of Structuration*. Pierwsze wydanie: 1984, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.

<sup>53</sup> Chaos oznacza pojawianie się czegoś nieregularnego, drobnych niepewności, ale i powracanie zachowań, które wzmacniają owe niepewności. Dla R. Lewina chaos jest podzbiorem złożoności. R. Lewin, *Complexity: Life at the Edge of Chaos*, London 1993, Phoenix.

<sup>54</sup> L. Davies, *Education and Conflict. Complexity and Chaos*, London–New York 2004, Routledge Falmer, s. 130.

<sup>55</sup> Opisane w pracach wydawanych od 1995 roku przez Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>56</sup> W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski, *Przygotowanie nauczycieli do szkół kaszubskich: aspiracje edukacyjne, programy kształcenia, realizacje oraz efekty społeczno-kulturowe*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyń–Warszawa 2006, Wyd. UŚ – Filia – WSP ZNP w Warszawie, s. 143–149.

edukacji międzykulturowej; Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach<sup>57</sup>, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie prowadząca od 2011 roku studia na kierunku pedagogika, specjalność edukacja międzykulturowa. Dopełnieniem tej działalności jest aktywność kół naukowych.

Podjęmowane działania wpisują się w model kształcenia wielostronnego nauczycieli<sup>58</sup>. W modelu tym jest miejsce na przygotowanie nauczycieli nie tylko do edukacji regionalnej i wielokulturowej, do funkcjonowania w społecznościach wielokulturowych, ale także do edukacji międzykulturowej.

### **1.3. Kompetencje do uczenia się od Innych, nauczania Innych w warunkach wielokulturowości**

Nabywanie lub doskonalenie kompetencji pedagogicznych łączy się ściśle z procesem rozwoju zawodowego. Stąd też istotna wydaje się być wyraźnie sformułowana koncepcja kształcenia nauczycieli.

W naszej literaturze pedeutologicznej dysponujemy uzasadnionymi naukowo koncepcjami edukacji nauczycielskiej. Myślenie o nauczycielu i jego przygoto-

---

<sup>57</sup> Od roku 2002 wprowadzono do programu studiów na kierunku pedagogika, na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz praca opiekuńczo-wychowawcza, przedmiot edukacja wielo- i międzykulturowa oraz blok przedmiotów fakultatywnych z tej dziedziny (zagadnienia aksjologiczne, socjalizacja, edukacja szkolna, tożsamość, szkoły mniejszościowe, kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych. Autorkami programów i prowadzącymi zajęcia, wykłady i ćwiczenia były: Barbara Grabowska, Ewa Ogrodzka-Mazur, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Alina Szczurek-Boruta, Janina Urban. Od roku 2002 w zakres treści programowych przedmiotu „Współczesne koncepcje pedagogiczne” włączano zagadnienia edukacji wielo- i międzykulturowej. Od 2007 roku także na studiach podyplomowych Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne realizowany jest przedmiot edukacja międzykulturowa z metodyką.

<sup>58</sup> Koncepcje kształcenia nauczycieli (ogólnokształcąca, personalistyczna, kształcenia specjalistycznego, metodyczna lub pragmatyczna, problemowa lub progresywna, wielostronna) przedstawione są m.in. w pracach: W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa–Kraków 1988, WN PWN; tenże, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, WSiP; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd.; tenże, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007, ITE; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, IBE; A. Szczurek-Boruta, *Kształcenie nauczycieli do wielokulturowości i międzykulturowości – w kręgu potrzeb i oczekiwań*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych UO, s. 67–87.

waniu ewaluowało – W. Okoń<sup>59</sup> wyodrębnił trzy główne koncepcje edukacji nauczycielskiej: kompetencyjną, personalistyczną oraz progresywną; H. Kwiatkowska<sup>60</sup> wyróżniła różne orientacje w kształceniu nauczycieli: technologiczną, humanistyczną oraz funkcjonalną; T. Lewowicki wskazywał na: edukację ogólnokształcącą, personalistyczną, pragmatyczną (nazywaną także kompetencyjną), specjalistyczną, progresywną i wielostronną<sup>61</sup>; z kolei Ryszard Więckowski wyróżniał w kształceniu nauczycieli edukacji początkowej co najmniej dwa podejścia: instrumentalne i procesualne<sup>62</sup>.

We wszystkich przywoływanych propozycjach teoretycznych wskazuje się na zagadnienie kompetencji nauczyciela oraz ich nowego profilu jako zbioru reguł sterujących jego kulturowymi zachowaniami, jak również na to, iż dzięki pogłębionej refleksji nad strukturą kompetencji i jej psychospołecznych kontekstów nabiera ona charakteru swoistego paradygmatu mającego znaczenie empiryczne, eksplikacyjne i predyktywne, szczególnie istotnego przy analizowaniu zjawisk podmiotowości jednostki i jej funkcjonowania w rozmaitych dziedzinach życia indywidualnego i zbiorowego, w tym także w społecznościach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego<sup>63</sup>.

Sprawa kształtowania nowych kompetencji, odpowiadających współczesności, jest niezmiennie przedmiotem zainteresowań pedeutologii. Przywołać tu można prace T. Lewowickiego, który, odwołując się do typologii koncepcji kształcenia, wskazuje, że wśród kompetencji osobowościowych powinny znaleźć się: „wrażliwość, otwartość na problemy jednostek i na problemy społeczne, nastawienie na porozumiewanie się (konstruktywny dialog) z innymi ludźmi, samokrytycyzm i nastawienie na własny rozwój, samoedukację, uznanie praw innych ludzi, szacunek dla podmiotowości innych ludzi i świadomość własnej podmiotowości”<sup>64</sup>. Wymienione kompetencje związane są komunikacją międzykulturową. W zakresie kompetencji psychologicznych – obok wiedzy o prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, wiedzy o osobowości – autor ten wskazuje, że znaleźć się powinny: „umiejętność diagnozowania, prowadze-

<sup>59</sup> W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa–Kraków 1988, WN PWN.

<sup>60</sup> H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, WN PWN.

<sup>61</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd.

<sup>62</sup> R. Więckowski, *Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*, Warszawa 1994, Wyd. SORUS, s. 12.

<sup>63</sup> T. Lewowicki, *Przemiany doktryn kształcenia nauczycieli*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej. Wybrane problemy*, Opole 1998, Wyd. UO, s. 20.

<sup>64</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, cyt. wyd., s. 119.

nia negocjacji, rozwiązywania konfliktów (...) odporność na sytuacje społeczne, konflikty, problemy”<sup>65</sup>.

Stwierdzić należy, że ten bogaty nurt rozważań koncepcyjnych w polskiej pedeutologii nie ma większego znaczenia w kształtowaniu praktyki kształcenia nauczycieli. H. Kwiatkowska pisze, iż: „Ci, którzy opracowują koncepcje teoretyczne, mają niewielki wpływ na modele empiryczne kształcenia nauczycieli. Ci natomiast, którzy o modelach empirycznych decydują, niejednokrotnie świadomie dystansują się wobec rozwiązań teoretycznych”<sup>66</sup>.

Przywołany pogląd potwierdzają m.in. wyniki badań. Z zebranych danych w roku 2001<sup>67</sup> wynika, iż 78% badanych studentów pedagogiki i czynnych nauczycieli opowiada się za koncepcją pragmatyczną (kompetencyjną), która opiera się na zastosowaniu technologii dydaktycznej i na zdobyciu (uksztaltowaniu) rozmaitych sprawności nauczyciela. 26% wskazuje na koncepcję progresywną, która zakłada, że zadaniem nauczyciela jest udzielanie pomocy dzieciom w odkrywaniu i rozwiązywaniu problemów, a tym samym, w uczeniu się tworzenia wiedzy. 12% opowiedziało się za koncepcją personalistyczną, która kładzie nacisk na odrębność i godność jednostki, rozwijanie aktywności nauczyciela. 8% badanych wybrało koncepcję ogólnokształcącą, czyli przygotowanie nauczyciela wszechstronnie wykształconego. 2% respondentów preferuje koncepcję akademicką, która przyjmuje, że celem edukacji nauczycielskiej jest wdrażanie nauczycieli do myślenia jak uczeni naukowcy i do uprawiania dyscyplin naukowych wspólnie z dziećmi. W badaniach wybierano więcej niż jedną koncepcję, najczęściej łączono koncepcję kształcenia kompetencyjną z progresywną. Spora grupa ankietowanych wskazywała na fakt współwystępowania

<sup>65</sup> Tamże, s. 120.

<sup>66</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia – stan i kierunki rozwoju*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 18, s. 151.

<sup>67</sup> Zagadnienie dokształcania uczyniono głównym problemem badań sondażowych przeprowadzonych w roku akademickim 2000/2001 wśród studentów wyższych studiów zawodowych na kierunku pedagogika o specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Badaniami objęto 500 respondentów, wyłącznie kobiety, czynne zawodowo nauczycielki klas niższych. Większość z nich (54%) pochodziła z województwa małopolskiego, 42% mieszkało w województwie śląskim, a 4% badanych pracowało w szkołach Opolszczyzny. W mieście zatrudnionych było 40%, a w szkołach wiejskich 60% badanych. Wśród respondentek przeważały nauczycielki o stażu pracy od 11 do 20 lat – 66%. Drugą co do liczebności grupę stanowiły osoby pracujące od 6 do 10 lat – 16%. 14% ankietowanych stanowiły osoby pracujące ponad 21 lat, a tylko 4% osoby pracujące mniej niż 5 lat. Zdecydowaną większość badanych stanowiły osoby w wieku średnim, mające już duży багаż doświadczeń zdobytych w rozwoju zawodowym. Por. A. Szczurek-Boruta, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli czynnych zawodowo – propozycje rozszerzenia kompetencji pedagogicznych*, w: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a jakość kształcenia w dobie przemian*, Opole 2005, Wyd. UO, s. 161–169.

różnych modeli kształcenia, w tym wszystkich odmian modeli odwołujących się (bardziej lub mniej świadomie) do przedstawionych wcześniej koncepcji kształcenia nauczycieli.

Edukacja nauczycielska nastawiona jest głównie na rozwój kompetencji. W literaturze można spotkać różne definicje tej kategorii<sup>68</sup>. Przyjmuję, że kompetencja to „zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie”<sup>69</sup>, „zdolność do samorealizacji, będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się”<sup>70</sup>.

Istnieje wiele typologii kompetencji, jednak nie będę ich tu przywoływać. Ograniczę się do dwóch, w moim przekonaniu, najistotniejszych, związanych z podejmowaną w tym opracowaniu problematyką przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości.

Robert Kwaśnica, przyjmując jako perspektywę opisu koncepcję dwóch racjonalności<sup>71</sup>, stosownie do rozróżnienia dwóch rodzajów wiedzy<sup>72</sup>, wyodrębnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne. W skład pierwszych wchodzi kompetencje: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Na drugie składają się kompetencje: normatywne, metodyczne oraz realizacyjne<sup>73</sup>. Przedstawione wyżej kompetencje są ważne we wszystkich zawodach. Doświadczenia życia każdego człowieka składają się z kompetencji jednego i drugiego typu. Podzielałam stanowisko R. Kwaśnicy, że pozycję nadrzędną w zawodzie nauczyciela zajmują kompetencje praktyczno-moralne (interpretatywne, moralne, komunikacyjne). Tych kompetencji nie można przekazać mu w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne, jednostka nabywa je w relacjach z innymi ludźmi, poprzez własny wysiłek. Inni są tu uczestnikami dialogu.

---

<sup>68</sup> Zob.: M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok 1994, Wyd. UW; M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, Wyd. PTP; E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001, Wyd. ITE; S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>69</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 35.

<sup>70</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, WN PWN, s. 82.

<sup>71</sup> Koncepcja przedstawiona w opracowaniu: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego Oddział Dookreślenia Nauczycieli we Wrocławiu.

<sup>72</sup> Dwa rodzaje wiedzy: wiedza praktyczno-moralna i techniczna opisane m.in. Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, WN PWN, s. 300–301.

<sup>73</sup> Tamże.

S. Dylak wśród kompetencji zawodowych nauczyciela wyróżnia kompetencje: bazowe – niezbędny poziom rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego; konieczne – interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne – bez nich żaden nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie; pożądane – ich posiadanie może być pomocne w spełnianiu zawodu, np. gra na instrumencie, uprawianie sportu, zaangażowanie społeczne itp.<sup>74</sup>

Znamienne dla czynności nauczyciela, jak zauważa S. Dylak, jest to, że rzeczywistość, w której działa to continuum zróżnicowanych zdarzeń widzialnych i nieobserwowalnych – te ostatnie dzieją się w świecie myśli ucznia i nauczyciela. Wymienione rzeczywistości (konkretna i abstrakcyjna) są źródłem różnych sposobów działania pedagogicznego konkretnego i hipotetycznego, interpretacji, rozumienia i przeżywania.

W przypadku zawodu nauczyciela (wczesnej edukacji) można mówić przede wszystkim o kompetencjach praktyczno-moralnych<sup>75</sup>. Empatia i emocjonalne zaangażowanie się w sprawy uczniów pozwalają na wniknięcie w psychikę drugiej osoby i zrozumienie, co przeżywa, jakie są jej pragnienia, potrzeby. Wiarygodność ma wielkie znaczenie w procesie wychowania, ponieważ wiarygodny nauczyciel ma większą możliwość oddziaływania i wpływania na dziecko. Autentyczność i otwartość wobec dzieci pozwala unikać zakłamania, obłudy, gry pozorów oraz fałszu. „Wychowawca to przede wszystkim spolegliwy opiekun, rzecznik interesów uczniów, animator życia społecznego, kulturalnego

<sup>74</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 2005, WN UWM, s. 36–39.

<sup>75</sup> Por. S. Dylak, M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, w: D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, Wyd. WAiP, s. 159–160. Gabriela Kryk wymienia kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne, informatyczne oraz autoedukacyjne. „Kompetencje prakseologiczne: wiążą się z doбором odpowiednich metod i form pracy, jak i z wyborem przez nauczycieli środków dydaktycznych. Poza tym wyrażają się również w pozaszkolnej formie organizacji kształcenia, jaką jest praca domowa oraz w planowaniu odpowiednich warunków, które tworzą miłą atmosferę w klasie, sprzyjającą procesowi uczenia się; kompetencje komunikacyjne: odwołują się do posiadania sprawnej komunikacji interpersonalnej, tak więc każdy nauczyciel powinien mieć umiejętność: językową, dialogu, empatii, aktywnego słuchania, asertywności, negocjacji i mediacji; kompetencje kreatywne: to posiadanie przez nauczyciela pomysłowości i innowacyjności. Otwartość, śmiałość, nowe pomysły oraz entuzjazm to kolejne cechy warunkujące efektywność pracy; kompetencje informatyczne: wymagają od nauczyciela, by sprawnie obsługiwał komputer oraz korzystał z nowoczesnych źródeł informacji, jak i sam tworzył programy edukacyjne; kompetencje autoedukacyjne: wiążą się z ciągłym kształceniem i samodoskonaleniem nauczycieli. Por. G. Kryk, *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Racibórz 2009, Wyd. PWSZ, s. 52–58. Zob. także K. Żegnałek, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela współczesnej szkoły*, „Wychowanie na co Dzień” 2012, nr 1–2.

i naukowego w klasie, a także doradca w spornych sprawach”<sup>76</sup>. Umiejętności interpersonalne nauczyciela umożliwiają rozstrzyganie konfliktów oraz redukcję zagrożeń dziecka. Nauczyciel nie powinien się bać mówić językiem ciała i słuchać języka ciała partnerów procesu dydaktyczno-wychowawczego. „Jeśli potakujemy, przeczymy, marszczymy brwi, uśmiechamy się niejednokrotnie odnosimy lepsze efekty niż za pośrednictwem słów. I o tym szczególnie pamiętać powinni nauczyciele, którzy są najbardziej odpowiedzialni za to, jak mówić będą ich uczniowie”<sup>77</sup>. Za charakterystyczne cechy dobrego nauczyciela uważa się „wartości, które powinny być najistotniejsze dla człowieka o nastawieniu psychoterapeutycznym; właściwości natury takiego człowieka (właściwości osobowościowe); specyficzne umiejętności interpersonalne; zasady postępowania wobec wychowanka”<sup>78</sup>.

Kompetencje pozwalają nauczycielowi na owocną pracę oraz na osiągnięcie wcześniej założonych celów. Wynikiem edukacji nauczycielskiej jest przygotowanie zawodowe, posiadane kompetencje (wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje tych elementów), które regulują działanie pedagogiczne. Głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy, np. postawa refleksji i autorefleksji, postawa moralnego rozumowania, argumentowania. O przygotowaniu zawodowym nauczyciela decyduje wiele czynników, jednym z nich jest model kształcenia nauczycieli.

Podejmując próbę przedstawienia przygotowania kandydata na nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości, trzeba wskazać na zakresy nowych kompetencji, które wraz z kompetencjami „tradycyjnymi” złożą się na wzorzec/model kompetencji zawodowych współczesnych nauczycieli.

Współcześnie w zróżnicowanej edukacyjnie Europie ważnym zadaniem staje się wyodrębnienie, spośród całego spektrum kompetencji nauczycieli, kompetencji kluczowych<sup>79</sup>, wspólnych i najważniejszych dla wszystkich kompetencji, które odpowiadają potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego, języka itd.

<sup>76</sup> B. Fijałkowska, *Wychowawca klasy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 7, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, s. 504.

<sup>77</sup> M. Janukowicz, *Trud dialogu z dzieckiem*, Częstochowa 1999, Wyd. WSP, s. 49.

<sup>78</sup> J.B. Hałaj, *Kompetencje interpersonalne a syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. I, Kraków 2003, Wyd. Naukowe AP, s. 403.

<sup>79</sup> EURYDICE. *Kompetencje kluczowe. Rozwój kompetencji na poziomie szkolnictwa obywatelskiego*, seria „Survey”, t. 5, Warszawa 2005, EURYDICE. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].



Na przestrzeni kilkudziesięciu lat w dokumentach Unii Europejskiej starano się określić wspólne kompetencje kluczowe niezbędne w społeczeństwie wiedzy. Kompetencje związane z procesem uczenia się-nauczania, a zatem umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się znajdują się na liście „kompetencji berneńskich” (1996)<sup>80</sup>, „kompetencji barcelońskich” (2002)<sup>81</sup>, procesu bolońskiego (1999) i Strategii Lizbońskiej (2000)<sup>82</sup>, w decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiającej program działań w zakresie uczenia się przez całe życie<sup>83</sup>. Na gruncie polskim rozwijane były m.in. w projekcie „Kreator”, realizowanym w latach 1995–1999 w CODN na zlecenie MEN, a potem w programie „Nowa szkoła” 1997–2000 CODN, w Krajowych Ramach Kwalifikacji w Polsce<sup>84</sup>. W rozumieniu tych dokumentów nauczyciel ma być organizatorem procesu uczenia się, ma uczynić ze swoich uczniów badaczy, tworzyć programy nauczania, stale się szkolić i doskonalić, usprawniać swoją pracę, działać w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach, być animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie. Istotne, w kontekście przywoływanych tu kryteriów, jest zatem poznanie stanowiska przyszłych nauczycieli w kwestii uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych.

Dokument Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku określa ramy dla kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Wyodrębnia i definiuje osiem kompetencji kluczowych, niezbędnych dla osobistej samorealizacji, aktywnego obywatelstwa, włączenia społecznego i uzyskania szans na zatrudnienia w społeczeństwie opartym na wiedzy. Są to: porozumiewanie się w języku ojczystym; porozumiewanie się w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i obywatelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna<sup>85</sup>.

<sup>80</sup> *Biała Księga*, zalecenia Rady Europy na symposium – Berno, 1996 r., [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu) (22.07.2013).

<sup>81</sup> Propozycja zawarta w dokumencie *Edukacja w Europie w Barcelonie 2002*, [www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu) (22.07.2013).

<sup>82</sup> [www.men.gov.pl/index](http://www.men.gov.pl/index) (22.07.2013).

<sup>83</sup> Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 327 z 24.11.2006].

<sup>84</sup> *Krajowe Ramy Kwalifikacji w Polsce*, dostępne na: [www.krk.org.pl](http://www.krk.org.pl).

<sup>85</sup> M.in. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.

Autorzy dokumentu stwierdzają, że kompetencje kluczowe powinny odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka.

Zalecenia zawarte w Europejskich Ramach Kwalifikacji są wyznacznikami efektów kształcenia dla Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce, uwzględniających: wiedzę, umiejętności i postawy<sup>86</sup>.

Bożena Muchacka zauważa, że: „Dla specjalności nauczycielskiej, kierunku pedagogika bardzo często efekty kształcenia częściej niż z perspektywy studenta określane są z perspektywy aktywności nauczyciela akademickiego: w kategoriach przekazywanych treści programowych”<sup>87</sup>.

Maria Czerepaniak-Walczak, przedstawiając krytyczną analizę zmian w kształceniu akademickim, wyraża obawy, że w edukacji akademickiej przedmiotem oceny staną się „same procedury, a nie produkt finalny (to znaczy efekt uczenia się, studiowania w szkole wyższej). Uwidacznia to magiczne zaufanie do procedur i brak zaufania do ludzi, ich autentycznej ciekawości i gotowości do zmiany siebie i otoczenia”<sup>88</sup>.

Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowej rzeczywistości ma stałe miejsce w standardach europejskich. W pakiecie dotyczącym poprawy jakości kształcenia nauczycieli opracowanym przez grupę roboczą Komisji Europejskiej w 2007 roku zostały wyodrębnione dwie grupy kompetencji, którymi powinien dysponować współczesny nauczyciel: kompetencje związane z procesem uczenia się-nauczania, w tym umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej klasie, tworzenie dogodnych warunków do uczenia się oraz kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich – umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej<sup>89</sup>.

Szczególną rolę w kontekście dokonujących się zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych odgrywają zatem te kompetencje, które ułatwiają po-

---

<sup>86</sup> *Krajowe Ramy Kwalifikacji w Polsce*, dostępne na: [www.krk.org.pl](http://www.krk.org.pl); *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*, Warszawa 2010, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>87</sup> B. Muchacka, *Umiejętności zarządzania grupą w samoocenie nauczyciela*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 130–131.

<sup>88</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 45.

<sup>89</sup> *Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*, Bruksela, 23 sierpnia 2007, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:01:PL:HTML> 9 (22.07.2013).

ruszanie się w wielokulturowej rzeczywistości szkolnej i społecznościach zróżnicowanych kulturowo, kreując wielokulturową przestrzeń we wzajemnym poszanowaniu i dialogu.

M. Czerepaniak-Walczak, dokonując analizy treści załączników do rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 roku w sprawie krajowych ram kwalifikacji oraz z 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, wskazuje na niedostrzeganie znaczenia trzeciej grupy efektów kształcenia – kompetencji społecznych. „Nie ma w tym zestawie efektów odnoszących się do emocjonalnej sfery osobowości poczucia tożsamości, krytycznego podejścia do ładu społecznego, kwestionowania tradycyjnego porządku. Zadekretowane efekty są wyraźnie zorientowane na dostosowanie. Nie ma tu miejsca na odwagę, innowacyjność, kreatywność, elastyczność”<sup>90</sup>.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości i osadzenie go w problematyce edukacji wielo- i międzykulturowej jest możliwe dzięki inicjatywom podejmowanym przez niektóre ośrodki akademickie (dobre przykłady kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej znajdujemy w ośrodkach białostockim, cieszyńskim, gdańskim, opolskim, warszawskim<sup>91</sup>), doskonaleniu zawodowemu w ramach programów wspólnotowych Unii Europejskiej (wymiany młodzieży, kadry nauczycielskiej). Rozkwita w Polsce ruch praktycznych szkoleń dla nauczycieli i wszystkich osób zainteresowanych problematyką wielokulturowości, prowadzonych przez różne osoby, często trenerów, rzadziej pracowników naukowych<sup>92</sup>. Znaleźć można, głównie na stronach internetowych, wiele poradników typu, jak pracować z dzieckiem cudzoziemskim, nauczanie języka polskiego jako drugiego. Publikacje często odpowiadają na potrzeby środowisk lokalnych i powstają z ich inicjatywy. Są wartościowe pod względem metodycznym, słabo jednak osadzone w teorii edukacji wielo- i międzykulturowej<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 53.

<sup>91</sup> Pisałam o tym w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

<sup>92</sup> Publikacje, ogłoszenia o kursach szkoleniowych oraz pakiety szkoleniowe „T-Kit” w wersji elektronicznej można znaleźć w witrynie Programu Partnerstwa [www.training-jouth.net](http://www.training-jouth.net).

<sup>93</sup> Zob.: K. Kubiń, *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria Wydawnicza „Maieutike” 2010/11, [http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl\\_19467\\_837679787.pdf](http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_19467_837679787.pdf) (26.06.2013); *Uczenie się między-*

W tym opracowaniu koncentruję się przede wszystkim na procesach uczenia się ludzi dorosłych, osób znajdujących się we wczesnej fazie dorosłości, szczególnej grupy zawodowej – nauczycieli, a wśród nich specyficznej podgrupy/zbiorowości – nauczycieli wychowania przedszkolnego i pierwszego etapu edukacji. Odmienność/specyfika warunków ich pracy, szczególna grupa, z którą pracują i na którą oddziałują – małe dzieci (biorąc pod uwagę fakt, że inteligencja kształtuje się do 7. roku życia, tworzenie się zębów poczucia tożsamości, struktury, nastawienia wobec drugiego człowieka), przemawiają za podjęciem zagadnienia przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości ze względu na jego dużą wartość.

Zbadanie zatem, jak funkcjonuje student – kandydat na nauczyciela, jak uczy się od Innych i z Innymi, pozwoli dostosować kształcenie do jego potrzeb i możliwości, ale i usprawni jego przyszłą pracę, bo wyposaży w kompetencje radzenia sobie z trudnościami, sprzecznościami, konfliktami istniejącymi w wielokulturowej przestrzeni. Na znaczenie konfliktu w życiu jednostek i w pracy nauczyciela, na umiejętności konstruktywnego ich rozwiązywania zwracałam uwagę w kilku wcześniejszych pracach<sup>94</sup>.

Nauczycielowi i wychowawcy są stawiane bardzo duże wymagania. Z biegiem czasu od nauczycieli żąda się wykonywania coraz to większej pracy<sup>95</sup>. Powodem tego stanu rzeczy jest powszechne przekonanie, iż osoba nauczyciela jest niezwykle ważna dla dziecka. Odgrywa on ważną rolę w rozwoju swojego podopiecznego, pomaga poznawać otaczający go świat, wdraża do samokształcenia oraz przekazuje wiedzę i wspólnie z uczniem rozwiązuje problemy.

---

kulturowe, Strasburg 2000, Publikacje Rady Europy, [www.training-jouth.net](http://www.training-jouth.net) (26.06.2013). *Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*, Warszawa 2011, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, <http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/pakiet-dla-studentow-2.pdf> (26.06.2013); *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa 2010, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

<sup>94</sup> Zob.: A. Szczurek-Boruta, *Partnerzy edukacyjnej interakcji a realizacja zadań rozwojowych (na przykładzie młodzieży żyjącej w wielokulturowym środowisku pogranicza*, w: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, też, *Potencjał interakcji konfliktowej w edukacji szkolnej na przykładzie realizacji zadań rozwojowych młodzieży pogranicza kulturowego*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyń–Warszawa 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszyń, WSP ZNP w Warszawie, s. 79–109; też, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd.

<sup>95</sup> J.B. Hałaj, *Kompetencje interpersonalne a syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. I, Kraków 2003, Wyd. Naukowe AP, s. 405.

## Konkluzje

Celem podjętych rozważań jest uchwycenie przynajmniej niektórych ważnych cech nauczycielskiej profesji i edukacji (wymiarów uczenia się), a także określenie charakteru zmian, które w przygotowaniu do tej profesji dostrzegają kandydaci do zawodu. Zamiarem moim jest spojrzeć na zawód nauczyciela i edukację nauczycielską przez pryzmat uwarunkowań społeczno-gospodarczych i kulturowych kształtującego się społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo.

Uczenie się od Innych i uczenie-nauczanie Innych, jako wymóg cywilizacyjny, może stać się w najbliższych latach jedną z najczęściej podejmowanych w społecznych debatach kwestii edukacyjnych. W odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli jest nader ważne.

Istnienie szerokiego zapotrzebowania na edukację podkreślają np. raporty edukacyjne (Faure, 1975; Botkin, Elmandjr, Matlitz, 1982; Delors, 1998). Odzwierciedleniem rangi kształcenia ustawicznego jest zainteresowanie tą formą edukacji takich organizacji, jak np. OECD (program rozwoju na temat kształcenia przez całe życie, 1996), UNESCO (plan na lata 1995–1998 rozwój, kształcenie ustawiczne, pokój). Czołową rolę w propagowaniu kształcenia ustawicznego odgrywa Unia Europejska (w 1994 roku ukazała się biała księga nt. *Wzrost, Konkurencyjność, Zatrudnienie*; w 1995 – biała księga *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*; w 2001 – Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie<sup>96</sup>; w 2003 wydano Niebieskie Księgi PFSL, nr 8).

Kształcenie ustawiczne w Polsce, problematyka całościowej edukacji zajmują także istotne miejsce w całokształcie zagadnień dotyczących kształcenia dorosłych, V Konferencja Oświaty Dorosłych z 1997 roku, strategię „The Agenda for the Future”. Przedmiotem uzgodnień i rekomendacji Rady Europy są Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)<sup>97</sup> i two-

<sup>96</sup> *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal] (Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:NOT> (26.06.2013).

<sup>97</sup> *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Luksemburg 2009, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

zenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW/EHEA)<sup>98</sup> i Europejskiej Przestrzeni Badawczej (EPB/ERA)<sup>99</sup>.

W obliczu rozlicznych wyzwań współczesności, poza niezbędnym dostosowaniem się do zmian wynikających z przeobrażeń życia zawodowego, edukacja to szansa do realizacji ideałów pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej, odgrywa doniosłą rolę w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Fakt ten dostrzegają autorzy raportu „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, pisząc, że: „Edukacja ma stale konstytuować człowieka, jego wiedzę, umiejętności, lecz również jego zdolność wydawania sądów i podejmowania działań. (...) przyczyniać się do rozwoju samoświadomości, wiedzy o jego środowisku oraz zachęcać do odgrywania różnych ról społecznych w miejscu pracy i zamieszkania”<sup>100</sup>.

Istotna w tym zakresie wydaje się rola edukacji międzykulturowej, która zakłada, iż dbałość o zachowanie własnej tożsamości ma być połączona z kształtowaniem pozytywnych postaw otwartości na inne kultury, postuluje uczenie się dialogu międzykulturowego, a tym samym warunkujących go postaw dążenia do zrozumienia innej kultury, szacunku do niej (T. Lewowicki, J. Nikitorowicz).

Zarówno edukacja ustawiczna, jak i edukacja międzykulturowa mieszczą się w centrum zagadnień społecznych. Ich znaczenia dla przebiegu i jakości życia jednostek oraz społeczeństw nie sposób przecenić. Z perspektywy jednostki to szansa na umiejętne poruszanie się we współczesnym świecie, twórcze kreowanie przebiegu własnego życia, szansa na aktywne obywatelstwo postrzegane w wymiarze europejskim, a także czynnik warunkujący utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy. Proces kształtowania się społeczeństwa uczącego się niesie równocześnie zagrożenia nierównego dostępu do oświaty, źródeł kulturowych, marginalizację społeczną, wyuczoną bezradność, konflikty społeczne, kulturowe. W tym kontekście sytuacja społeczna każdej jednostki

<sup>98</sup> *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego* (z ang. European Higher Education Area) – po raz pierwszy pojęcie to zostało użyte w Deklaracji Bolońskiej z 19 czerwca 1999 r. podpisanej przez 30 ministrów i przedstawicieli szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Realizacja postanowień przedstawionych w Deklaracji Bolońskiej została określona mianem procesu bolońskiego. W założeniu zmiany zachodzące podczas wdrażania w życie deklaracji miały doprowadzić do ostatecznego celu, którym było utworzenie do roku 2010 EOSW. Inicjatywa ta miała na celu przede wszystkim ustalenie wspólnego stanowiska państw europejskich dotyczących problemów występujących na obszarze większości krajów, <http://www.uniaeuropejska.org/europejski-obszar-szkolnictwa-wyzszego> (26.06.2013).

<sup>99</sup> *Zielona Księga Europejska Przestrzeń Badawcza: Nowe Perspektywy PL*. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 4.04.2007 r., <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0161:FIN:pl:PDF> (26.06.2013).

<sup>100</sup> Delors J. (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, s. 16.

będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przezeń wiedzy, rozumienia złożonych i zmieniających się sytuacji, w jakich będzie uczestniczyć. Edukacja międzykulturowa wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i dalsze kształcenie. Właściwy wymiar i sens tak rozumianej edukacji to transkulturowy proces wzajemnego uczenia się, doświadczenie całonocne zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym każdego człowieka jako osoby i członka społeczeństwa, pozwalające uczącym się zdobyć narzędzia rozumienia, oddziaływać na środowisko, uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej.

Edukacja jest znaczącym czynnikiem rozwoju zarówno indywidualnego, jak i zmiany społecznej. Istotną rolę w uczeniu się odgrywają relacje człowiek–człowiek (nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–rodzic, rodzic–dziecko).

Nauczyciel jest osobą uczącą się. W warunkach wielokulturowości często podejmuje działania w sytuacji nieprzejrzystej i złożonej. Warunki zdobywania wiedzy pedagogicznej różnią się zasadniczo od warunków jej zastosowania praktycznego. Nauczyciel w swych działaniach i decyzjach często wykracza poza repertuar znanych mu zasad albo działa wbrew nim. Musi tworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które potrzebne są do zinterpretowania niestandardowych sytuacji. Konieczny jest zatem namysł nad własnymi doświadczeniami, własną wiedzą, własną praktyką<sup>101</sup>. Taka refleksja jest, jak pisze H. Kwiatkowska, „procesem intelektualnym polegającym na zmianie w zasobach ludzkiego doświadczenia i posiadanej wiedzy”<sup>102</sup>.

Rozwój człowieka (w tym także przyszłego nauczyciela) polega nie tylko na umiejętności tworzenia kolejnych reprezentacji świata w swoim umyśle, ale także na umiejętności: przekładania wiedzy zdobytej w jednym typie reprezentacji na pozostałe. Jest to bardzo ważny mechanizm, który umożliwia tworzenie efektywnych związków teorii z praktyką. W tej kwestii wypowiadają się m.in. T. Hejnicka-Bezwińska, M. Czerepaniak-Walczak, S. Dylak, T. Lewowicki, S. Palka.

---

<sup>101</sup> Szerzej na ten temat koncepcje kształcenia: D. Fish, D. Schön.

<sup>102</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 68.

## ROZDZIAŁ 2

### Założenia metodologiczne badań własnych<sup>1</sup>

#### 2.1. Problematyka badawcza

Celem prowadzonych do tej pory rozważań było wsłuchanie się w różne modele pedagogicznego myślenia o środowiskach zróżnicowanych kulturowo i uczeniu się, ich zrozumienie i odniesienie do własnych działań badawczych stanowiących próbę powrotu do dialektycznych koncepcji rozwoju i kształcenia, mających już swoją tradycję.

Dzisiejsza pedagogika prezentuje się jako pole wielu indywidualnych wypowiedzi, przywiązanych poznawczo i emocjonalnie do własnych punktów widzenia, niezważających na całość, w której żyjemy, myślicieli żyjących obok innych, ustosunkowanych do nich częściej z krytycznym niż negocjacyjnym zamiarem.

Biorąc pod uwagę złożoność procesów edukacji przebiegających w warunkach zmieniających się układów społeczno-cywilizacyjnych, podjęłam próbę przywołania teorii, które pozwoliłyby, w jakiejś mierze, wyjaśnić ten proces. Odwołując się do wielu teorii i koncepcji (m.in. teorii społecznego uczenia się E. Wengera, koncepcji całożyciowego uczenia się K. Illerisa, podejścia kognitywnego), za wiodące przyjąłam orientację społecznej psychologii rozwoju oraz podejście konstruktywistyczne, które razem z kategorią pojęciową doświadczenia społecznego stanowią główną konstrukcję teoretyczną.

Istotną rolę w zrozumieniu współczesnej edukacji (przez edukację, za Zbigniewem Kwiecińskim<sup>2</sup>, rozumiem zarówno praktykę społecznych działań, jak i myślenie o niej oraz jej badania) może spełnić koncepcja zadań rozwojo-

---

<sup>1</sup> Przyjęte stanowisko metodologiczne, ta sama grupa badana i teren badań, procedura badań, zastosowane metody, techniki, narzędzia uzasadniają przedstawienie wspólnych założeń metodologicznych w obu tomach. Odrębne grupy problemów uprawniają do opracowania i przedstawienia ich w dwóch monografiach. Tekst ten w nieznacznie zmienionej postaci (zakres sformułowanych problemów badawczych) znajduje się w tomie: A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Tożsamość i rozwój młodzieży a edukacja*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Teraźniejszość młodego pokolenia, Wrocław 2000, numer specjalny, TWP DSWE.



wych Roberta Havighursta. Może stać się ona podstawą do rozumienia, wyjaśniania, a także projektowania działań edukacyjnych na rzecz wspierania jednostki w kształtowaniu jej gotowości do uczenia się. Pedagogika, posługująca się kategorią zadania, jako narzędziem służącym do opisu i wyjaśniania procesu rozwoju indywidualnego/kształtowania się tożsamości, rozwoju zawodowego kandydatów na nauczycieli wpisuje się w podwójną wizję świata – racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej.

Działalność edukacyjna – jak zakłada się w tej pracy – jest swoistym działaniem na pograniczu, działa w sferze między (wolnością i przymusem, wiedzą i władzą, naturą i kulturą, asymilacją i transgresją, stałością i zmianą), działa w obszarze „przejść” i „zmian” pomiędzy lepiej czy gorzej określonymi obszarami racjonalności (adaptacyjnej, emancypacyjnej)<sup>3</sup>.

Tak pojmowana edukacja wpisuje się m.in. w paradygmat dyskursu obecny w tradycji m.in. Szkoły Frankfurckiej (zgodnie z ideami Jürgena Habermasa, podstawowym wymiarem polityki jest etyka dyskursu<sup>4</sup>) oraz w paradygmat współistnienia obecny w edukacji międzykulturowej (wg J. Nikitorowicza szkoła jest postrzegana jako miejsce spotkania kultur, jako teren, na którym są eksponowane i analizowane różnice pomiędzy kulturami, ale i teren, na którym dochodzi do integracji)<sup>5</sup>. Przywoływana etyka dyskursu J. Habermasa (zważywszy na rolę, jaką w ujęciu tego autora pełni konsens jako docelowy akt politycznej stabilizacji społeczeństwa) jest spójna z dialektyczną wizją rozwoju.

Zamysłem podjętych poczyniń badawczych jest także ukazanie pedagogicznie ważnych, wybranych elementów konstruktywizmu oraz powodów, które dla pedagogiki są ważne, by przywoływać ten model myślenia jako płaszczyznę do wyjaśniania, myślenia o i udoskonalania teorii edukacyjnej. Płodność tego zbioru koncepcji i twierdzeń odslania się przede wszystkim w próbach przekroczenia dotychczasowych paradygmatów myślenia o relacjach człowieka z jego światem zewnętrznym i wewnętrznym oraz z jego kulturą. Perspektywa ta po-

---

<sup>3</sup> Kategoria dwoistości w różnych wymiarach jednostkowego, społecznego i instytucjonalnego przebiegu procesy wychowania i kształcenia stanowi przedmiot analiz prowadzonych przez Lecha Witkowskiego w odniesieniu do prac liderów polskiej pedagogiki. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>4</sup> Zob.: J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, wybrał, opracował i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, tłum. M. Łukaszewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983, WN PWN; tenże, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999, WN PWN. Tytuł oryginału: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981, wyd. popr. 1987.

<sup>5</sup> Por. m.in. J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, w: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 85–104.

zwala na nowo poddać refleksji intencję sprzyjania rozwojowi. To, że pedagogika ma sprzyjać rozwojowi, to szczytne i jasne zadanie, choć nigdy do końca nie jest wyraźnie eksponowane, jak ta rozwojowość ma być realizowana. Konstruktywizm wyraźnie akcentuje aktywność jednostki.

Przyjmując konstruktywistyczne spojrzenie na uczenie się i rozwój jednostki, wyprowadzam z tej orientacji zasady działania pedagogicznego oraz egemplifikacje dla przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Praktyka edukacyjna jest miejscem, gdzie konstruktywizm może być wykorzystywany na różne sposoby w planach i działaniach szkół różnych typów od szkolnictwa wyższego, poprzez ponadgimnazjalne do gimnazjów, szkół podstawowych i placówek przedszkolnych.

Z tej perspektywy jednostki (uczeń i nauczyciel) aktywnie konstruują swoją wiedzę o świecie, konstruują siebie/własną tożsamość w relacjach z Innymi. Uczenie się jest procesem całościowym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata. W procesie kształcenia nie tylko uczeń konstruuje swoją wiedzę, ale i nauczyciel, który nieustannie konstruuje wiedzę o nauczaniu Innych<sup>6</sup>.

Konstruktywizm wymusza zajęcie stanowiska w sprawie relacji łączącej uczenie się z nauczaniem. Przyjmuję, że oba procesy są ze sobą powiązane, wzajemnie się warunkują.

Stosując podejście eklektyczne, odwołuję się do koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta, konstruktywizmu, a także do koncepcji edukacji międzykulturowej. Celem tego zabiegu jest stworzenie całościowej spójnej koncepcji służącej wyjaśnianiu i badaniu uczenia się jednostki w wielokulturowej przestrzeni społecznej przez pryzmat doświadczeń.

W kontekście rozważań dotyczących: z jednej strony – naturalnej tendencji rozwojowej do gromadzenia doświadczeń, uczenia się, coraz bardziej wielopłaszczyznowego/wielowymiarowego określania siebie samego i własnych relacji z otoczeniem, co dokonuje się w toku działania; z drugiej zaś – specyfiki sytuacji życiowej, w której te tendencje i dążenia mają się realizować, powstają problemy badawcze, które próbuję podjąć i rozstrzygnąć w tej pracy na gruncie badań empirycznych.

Potrzeba przygotowania do życia w zmieniających się warunkach, nieredukowalność różnic, potrzeba współistnienia i integracji, wymuszają naturalne sytuacje wzajemnego uczenia się. Dostrzeżenie roli transkulturowego uczenia się w pedagogice wiąże się z przyjęciem optyki diagnostycznej, leżącej u podstaw pewnego typu zaangażowania w problemy edukacji, a mianowicie kształtowania potrzeb i stylu ich zaspokajania. Drogą do tego prowadzącą jest rozpo-

---

<sup>6</sup> S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 22.

znanie potrzeb i wyrosłych na ich gruncie oczekiwań, szans i zagrożeń, by na tej podstawie programować określone strategie działania pedagogicznego, strategie uczenia się i nauczania odwołujące się do kategorii rozumienia, przeżycia i działania – podstawowych w edukacji do wielokulturowości.

W każdym okresie życia rozwijająca się jednostka podlega zarówno wpływom „natury” (naciski biologiczne odczuwane ze strony zmieniającego się ciała), jak i wpływom „kultury” (naciski społeczne płynące ze strony otoczenia, oczekiwania, wymagania, a także żądania społeczne). Próbując sobie radzić z tymi dwojakiego rodzaju naciskami (dwojakiego rodzaju potrzebami – osobistymi, w tym biologicznymi, psychicznymi oraz społecznymi), jednostka wykorzystuje nabyte wcześniej kompetencje. Źródłem tych kompetencji są doświadczenia<sup>7</sup>. Istotą rozwoju psychicznego człowieka jest organizowanie i przekształcanie się struktur doświadczenia indywidualnego, gromadzonego i opracowywanego przez jednostkę w wyniku własnej aktywności podejmowanej w interakcji z otoczeniem. Doświadczenie traktowane jest jako materiał rozwoju, a rozwój jako ciąg zmian będących rezultatem organizowania się i przekształcania tego doświadczenia w wyniku włączania nowych doświadczeń oraz dostosowywania aktywności do potrzeb równoważenia (regulowania) stosunków z otaczającym światem<sup>8</sup>. A. Brzezińska, powołując się m.in. na wyniki badań H.R. Schaffera, które pokazują, że rodzaj doświadczenia może wpływać na proces dojrzewania mózgu i innych układów w trakcie procesu rozwoju, przyjmuje za właściwe stanowisko typu „dojrzewanie versus doświadczenie”<sup>9</sup>.

R. Havighurst<sup>10</sup> wielokrotnie opisywał zasadniczy mechanizm realizacji zadań rozwojowych. Jest to mechanizm społecznego uczenia się, czyli uczenia się przez uczestnictwo w sytuacjach życiowych. Podstawą uczenia się jest wiedza. Rozwój w sferze społecznej następuje przez doświadczenie, które jest podstawą konstruowania wiedzy. Jest to wiedza czy doświadczenie wyniesione z okresu

---

<sup>7</sup> Szerzej na ten temat: M. Tyszkowa, *Cykl życia rodziny a rozwój indywidualny*, w: M. Ziemska (red.), *Společne konsekwence integracji i dezintegracji rodziny*, t. 2, Warszawa 1986, TW WP; też, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN; też, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN; J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

<sup>8</sup> J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, s. 159.

<sup>9</sup> A. Brzezińska, *Společna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 122.

<sup>10</sup> R. Havighurst, *Human Development and Education*, New York–London–Toronto 1953, Longmans, Green and CO; R. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, David McKay Company, INC [pierwsze wydanie w 1948 r.].

poprzedniego, ale także doświadczenie zdobywane w działaniach. W ciągu całego życia człowiek gromadzi doświadczenia, wzbogaca swój bagaż. Poprzez rozwiązywanie coraz to nowych problemów jednostka się uczy. W miarę upływu czasu pojawiają się bardziej złożone i zaawansowane problemy, których rozwiązanie jest wskaźnikiem pomyślnego realizowania zadań.

Różnice w poziomie opanowywania zadań rozwojowych, gotowości do uczenia się od Innych można wyjaśnić, jak sądzę, istnieniem odrębnych norm wewnątrzgrupowych, przekazywanych młodym ludziom w procesie socjalizacji. Znaczenie różnic kulturowych w rozwoju dostrzega psychologia międzykulturowa<sup>11</sup>, na znaczenie uwarunkowań kulturowych w kształtowaniu się światopoglądu, pojawianiu się różnorodnych identyfikacji społecznych będących elementem autoidentyfikacji, wyzwalaniu aktywności o charakterze indywidualnym zwraca uwagę T. Lewowicki w Teorii Zachowań Tożsamościowych (I i II obszar TZT). Wiele potrzeb człowieka, w tym przede wszystkim tzw. wyższych, ma pochodzenie społeczno-kulturowe. Kulturowo wyznaczone są także sposoby zaspokajania potrzeb, również biologicznych<sup>12</sup>.

Zasadnicze dla teorii i praktyki oświatowej stają się pytania: Czym jest wiedza o uczeniu się? W jaki sposób można spojrzeć na kategorię „doświadczeń” w uczeniu się od Innych? W czym wyraża się jej głębszy sens i znaczenie? Jakie konsekwencje wynikają i jakie mogą wynikać z przyjęcia i posługiwania się tą kategorią dla edukacji?

Stawiam tezę o potrzebie identyfikacji przez pedagogów dotąd marginalnej, słabo dostrzeganej kategorii, jaką są „doświadczenia w uczeniu się od Innych” oraz prowadzenia pogłębianych badań nad ich istotą.

<sup>11</sup> C.H. Triandis, *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, tłum. A. Bańka, „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 1, t. XXXIV; W.F. Price, R.H. Crapo, *Psychologia w badaniach międzykulturowych. Czy ludzie wszędzie są tacy sami?*, Gdańsk 2003, GWP.

<sup>12</sup> Szersze omówienie koncepcji zachowań tożsamościowych można znaleźć w opracowaniach T. Lewowickiego: T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; tenże, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, cyt. wyd. Teoria ta została zastosowana w badaniach prowadzonych w ramach prac awansowych, zarówno doktorskich: J. Suchodolska, *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego*, Opole 2003 (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Lewowickiego), jak i habilitacyjnych z pedagogiki: E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszej wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd.

W społeczeństwie nowoczesnym ważne staje się rozwijanie i podtrzymywanie gotowości do ustawicznego uczenia się. Upowszechnienie idei społeczeństwa opartego na wzajemnym szacunku, współpracy jednostek, grup i zbiorowości wiąże się z rozwijaniem gotowości do uczenia się od Innych. Edukacja może przyczynić się do korzystnych zmian postaw, do wprowadzenia dobrych wzorów wspólnego życia ludzi różnych narodowości, kultur, religii. Wychowanie do życia w warunkach wielokulturowości dzieci i młodzieży znajduje zrozumienie i coraz częstszą realizację w praktyce edukacji wielo- i międzykulturowej<sup>13</sup>.

Zmiany dokonujące się we współczesnych społeczeństwach wymuszają nowe spojrzenie na kwestie edukacyjne. W środowisku pedagogów rodzi to pytania o powinności i możliwości edukacji. Perspektywy myślowe, jakie otwierają koncepcje edukacji wielokulturowej (szczegółowo opisane przez Z. Melosika); edukacji międzykulturowej w jej nurcie antropologicznym T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza; w perspektywie kulturowego kolonializmu T. Szkudlarka; gotowości do uczenia się – w koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta; konstruktywizmu<sup>14</sup> (prace J. Deweya<sup>15</sup>, J. Piageta<sup>16</sup>, L. Wygotskiego<sup>17</sup>); konstruktywizmu pedagogicznego

<sup>13</sup> Sprawy te opisywane są w publikacjach wydawanych w serii „Edukacja Międzykulturowa”.

<sup>14</sup> Charakterystyka konstruktywizmu zawarta jest w przywoływanych już pracach S. Dylaka, D. Klus-Stańskiej, S. Mieszalskiego, w podręcznikach z dydaktyki, pedagogiki. Zob. także m.in.: S. Juszczak, *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–L, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 771–783; E. Lorek-Jezińska, T. Siek-Piskozub, K. Więckowska (red.), *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge*, Toruń 2006, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

<sup>15</sup> Zob.: J. Dewey, *Experience and Education*, New York, 1938, Macmillan; tenże, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, WN PWN; *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, 1972, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; tenże, *Moje pedagogiczne credo. Co to jest wychowanie*, w: S. Wołoszyn wybór i opracowanie, *Myśl Pedagogiczna w XX stuleciu. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2 zmienione, Kielce 1998, Dom Wydawniczy „Strzelec”; tenże, *Szkola a społeczeństwo*, tłum. R. Czapińska-Muternilchowa, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>16</sup> J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966, WN PWN; tenże, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966, WN PWN; tenże, *Science of Education and the Psychology of the Child*, New York 1970, Viking Press; tenże, *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Ziemińska, Warszawa 1977, WN PWN; tenże, *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981, WN PWN; J. Piaget, B. Inhelder, *Operacje umysłowe i ich rozwój*, tłum. M. Przetacznikowa, w: P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Inteligencja*, Warszawa 1967, WN PWN; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1996, Wydawnictwo Siedmiogród.

<sup>17</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, WN PWN; tenże, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978, WN PWN; także Z. Kwieciński, A. Brzezińska (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 6, *Wygotski i z Wygotskim w tle*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

w odniesieniu do konstruowania wiedzy uczniów, związku uczenia się z nauczaniem, kształcenia nauczycieli (D. Klus-Stańska, S. Mieszalski, S. Dylak)<sup>18</sup>; konstruktywizmu społecznego (P.L. Berger, T. Luckmann, K.J. Gergen)<sup>19</sup>; psychokulturowe podejście do edukacji J. Brunera zdają się nieść gotową aparaturę dla analiz w tym zakresie.

Atrakcyjne może okazać się w tym względzie sięgnięcie do konstruktywizmu, który dostarcza ciekawych i ważkich przesłanek do tego, jak uczyć się, jak nauczać i czego nauczać. Jest to orientacja inspirująca dla pedagogów zajmujących się edukacją międzykulturową, którzy stale obcuja z problemami niechęci, nietolerancji, uprzedzeń i stereotypów, poszukują rozwiązań współistnienia, wzajemnego uczenia się od reprezentantów innych kultur, sprawdzają je, by przekonać się, czy osiągnęli wszystko, o co im chodziło<sup>20</sup>.

Konstruktywizm implikuje daleko sięgającą zmianę w rozumieniu uczenia się ujętego w sformalizowane ramy. Proponuję przyjrzeć się bliżej edukacji międzykulturowej jako teorii nauczania – swoistej strategii nauczania – uczenia się wychodzenia poza własną kulturę. Strategia ta – jako ogólna filozofia nauczania – obejmuje nie tylko wartości, na których opiera się funkcjonowanie systemu oświatowego, lecz także jego własną koncepcję, założenia pedagogicznej szkoły myślenia, odwołując się np. do konstruktywizmu społecznego, może sprzyjać rozwijaniu aktywności strategicznej zarówno uczniów, jak i ich rodziców, jak i nauczycieli. Podejście konstruktywistyczne zastosowane w edukacji międzykulturowej obejmuje m.in.: sytuacyjne uczenie się (uczenie się jest zależne od kontekstu); społeczny kontekst wiedzy (uczący się tworzą i weryfikują swoje konstrukty w dialogu z innymi jednostkami i społeczeństwem); współ-

<sup>18</sup> Zob.: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; też, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; też, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 62–73; S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 15–26; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie, s. 63–82.

<sup>19</sup> P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983, PIW; K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Marody, Warszawa 2009, WN PWN.

<sup>20</sup> Por. A. Szczurek-Boruta, *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44–68.

pracę (warunek zaistnienia dyskusji ustalającej konsensus i weryfikację wiedzy). Konstruktywizm kognitywny i konstruktywizm społeczny, jakkolwiek są różne w swej wymowie, to jednak wskazują na wspólne obszary w opisie procesu nauczania i uczenia się. Postrzega się świat autentycznych artefaktów zakorzenionych (osadzonych) w autentycznych sytuacjach. Uczący się podczas analiz różnych treści konstruuja końcowe interpretacje swoich obserwacji, które są w określony sposób odzwierciedleniem ich osobowości. Przyjęcie perspektywy społecznego konstrukcjonizmu pozwala spojrzeć na edukację międzykulturową jako na dynamiczną, transkulturową strategię nauczania-uczenia się. Ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, konstruuja własną wiedzę, wykorzystują wiedzę już posiadaną. Uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata budowanymi na bazie doświadczeń a docierającymi informacjami z zewnątrz.

Konstruktywistyczny sposób myślenia o uczeniu się i nauczaniu-uczeniu się wychodzenia poza własną kulturę nie jest wolny od wielu ważkich i nader żywotnych problemów, nie chroni też przed wieloma rozterkami. Wręcz przeciwnie, konstruktywizm jest zbiorem koncepcji i twierdzeń traktujących o ograniczeniach ludzkiego poznania, o subiektywizmie poznania, trudnościach w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz o zmienności<sup>21</sup>.

Konstruktywizm jest też krytykowany m.in. za brak rozróżnienia między poznaniem potocznym i naukowym, zaniedbania roli struktur społecznych i ekonomicznych.

Nie jestem zwolennikiem radykalnego konstruktywizmu<sup>22</sup>. Widzę jednak zasadność prowadzenia refleksji nad uczeniem się i nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu. Postulaty konstruktywizmu społeczno-kulturowego staram się stosować w odniesieniu do podejmowanego zagadnienia uczenia się i nauczania. Z refleksji tej bowiem wyłaniają się wskazania dla nauczycieli (w tym przypadku kandydatów na nauczycieli) i edukacji nauczycielskiej.

W naukach społecznych dochodzi do redefiniowania świadomości metodologicznej. Kierunek zmian prowadzi od modelu metodologii pozytywistycznej i neopozytywistycznej ku orientacjom, takim jak: fenomenologia, etnografia, interakcjonizm symboliczny, dekonstrukcjonizm czy hermeneutyka, negującym obiektywizm pojęć na rzecz znaczeń przynależnych ludziom uwikłanym w relacje społeczne, własne intencje, refleksje i tradycje kulturowe.

<sup>21</sup> Na temat ograniczeń konstruktywizmu wypowiadają się przywoływani: S. Dylak, D. Klus-Stańska, S. Mieszalski, a także M. Wendland.

<sup>22</sup> Zob. E. Glasersfeld, *Radikaler Konstruktivismus. Idee, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt 1998, Suhrkamp.

Z inspiracji przemian kulturowych wynika, że w edukacji musimy wychodzić poza myślenie typu scjentystycznego (kultura, w której żyjemy zatraciła monofoniczność). W wielogłosowym dyskursie kulturowym istotne jest szukanie spójności, harmonii, równowagi. W myśleniu o rzeczywistości społecznej i edukacyjnej istotne i prawomocne jest uznanie i uruchamianie innych (obok metodologii naukowej) racjonalności.

We współczesnym świecie pełnym konfliktów kulturowych, zwalczających się paradygmatów wiedzy, globalnego przepływu ludzi i informacji, różnic ideologicznych i potencjalnych dróg do dialogu trzeba rozwijać zarówno zdolność akceptowania sprzeczności, które są istotną cechą życia, jak i wszechobecną ekologię (ludzie tworzą homeostazę równie ważną jak liberalne otwarcie na innych).

Wychowanie do życia w warunkach wielokulturowości dzieci i młodzieży znajduje coraz częściej zrozumienie w działaniach edukacyjnych, jednakże jego powodzenie zależy od uczestników uczniów, nauczycieli i rodziców.

W kontekście dotychczasowych własnych dwudziestoletnich poczynąń badawczych i doświadczeń w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej pragnę zająć się bliżej kwestią transkulturowego uczenia się – uczenia się poprzez doświadczenia zdobywane w różnych kręgach kulturowych, w kontakcie z Innym/ drugim człowiekiem.

Proces wzajemnego uczenia się ma miejsce w edukacji międzykulturowej wówczas, gdy następuje przekraczanie granic własnej kultury i dochodzi do ujawniania własnej kultury reprezentantom innej kultury. Na tym tle istotne wydaje się poznanie doświadczeń społecznych przyszłych nauczycieli, ich stanowiska w kwestii Innego, inności, świadomości i potrzeby uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, uwarunkowań ich przygotowania do edukowania wielokulturowych, zróżnicowanych społecznie klas. Refleksja pedagogiczna, która prowadzona jest w tym projekcie, w istocie swej jest refleksją wychodzącą od diagnozy, ale zmierzającą do oceny rozpoznawanej sytuacji, w jej świetle – do wysunięcia postulatów i ostatecznie – podejmowania dyskusji nad konkretnymi rozwiązaniami. W tym przypadku diagnoza jest wynikiem badania. Korzystając z formuły rozważań, diagnoza jest raczej tezą i przemawia za nią szeroko obserwowana praktyka oświatowa i społeczna.

Wychodząc z założenia, że doświadczenia społeczne, potrzeby i wyrosłe na ich gruncie oczekiwania społeczne oparte na wzorcach kulturowych relatywizują gotowość i przejawy transkulturowego uczenia się, badania własne pragnę przeprowadzić w środowiskach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego, a mianowicie w centrum Polski (środowiska monokulturowe) i na pograniczach (gdzie występuje przenikanie kultur i pewnego rodzaju napięcie wynikające ze wzajemnego przyciągania się i odpychania), w strefach zróżni-



cowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. W ten sposób praca ta wpisuje się w nurt badań studiów kulturowych, odmiany dociekań naukowych, w których dąży się do uchwycenia przynajmniej części zjawisk przez pryzmat ich mikro-, mezo- i makrostrukturalnych uwarunkowań.

W przedsięwzięciu ukazania problematyki gotowości do transkulturowego uczenia się przyszłych nauczycieli przez pryzmat ich doświadczeń, dotychczasowego kształcenia, uwarunkowań kulturowych i społeczno-gospodarczych niezbędna staje się otwartość na przeszłe i teraźniejsze wątki teoretyczne i metody badawcze oraz umiejętność dokonywania spośród nich uzasadnionych wyborów. Wybory te opierają się na kryterium przydatności eksplanacyjnej w odniesieniu do złożonej empirycznej tematyki badawczej.

## 2.2. Cele i zakres badań

Złożoność, wielowymiarowość kategorii uczenia się od Innych kandydatów na nauczycieli, bogactwo i różnorodność czynników ją wyznaczających rodzi trudności empirycznego jej określenia. Procesualne ujęcie kwestii uczenia się, jakie przyjmuję w tej pracy, pozwala na traktowanie jej w aspekcie kształtowania się definicji siebie, możliwych w różnych wymiarach życia jednostki (psychicznym, społecznym, kulturowym), pod wpływem zachodzących przemian społeczno-cywilizacyjnych i ekonomicznych oraz edukacji.

Koncentrowanie się zatem na tym ujęciu osadza uczenie się w kontekście dokonującego się procesu rozwojowego (perspektywa rozwojowa) i procesu zmian społecznych, transformacji (perspektywa zmiany społecznej), w których uczestniczy także szkoła wyższa oraz w perspektywie konstrukttywizmu.

Problemem do rozwiązania w realizowanym projekcie jest to: Jak przygotować nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości?

Badania społeczne służą wielu celom. Najczęstszymi i najbardziej użytecznymi są: eksploracja, opis i wyjaśnienie<sup>23</sup>.

Cele poznawcze podjętych poczynąń badawczych opisanych w tym tomie to:

- poznanie wymiarów uczenia się kandydatów na nauczycieli w kontaktach z reprezentantami innej kultury (wielowymiarowe ujęcie Innego, różniącego się pod względem płci, wieku, wyznania, religii, etniczności, narodowości, rasy, niepełnosprawności itd.), poznanie potrzeb, oczekiwań i stereotypów w tym obszarze;
- poznanie poczucia tożsamości kandydatów na nauczycieli;

---

<sup>23</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, WN PWN, s. 111–112.

- poznanie opinii kandydatów na nauczycieli na temat dotychczasowego kształcenia w zakresie przygotowania ich do pracy w warunkach wielokulturowości;
- poznanie potrzeb i oczekiwań przyszłych nauczycieli w zakresie przygotowania ich do pracy w warunkach wielokulturowości.

W pracy tej prowadzona refleksja pedagogiczna w istocie swej wychodzi od diagnozy, ale zmierza także do wyjaśnienia, interpretacji, porównania uzyskanych wyników badań, a w ich świetle do wysuwania postulatów, do podejmowania dyskusji nad konkretnymi rozwiązaniami w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Celem prowadzonych poczynąń badawczych, przyjmujących za podstawę koncepcje edukacji międzykulturowej, jest także wyjaśnienie i interpretacja złożoności powiązań między pedagogiką, społecznym uczeniem się, społeczną psychologią, ideami konstruktywizmu, a także tłumaczeniem istnienia ewentualnych podobieństw i różnic w badanych kwestiach w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Celem praktyczno-wdrożeniowym będzie podniesienie świadomości przyszłych nauczycieli w zakresie sposobów postrzegania Innego i korzystania z nich przy definiowaniu i rozwiązywaniu realnych problemów pedagogicznych; wykorzystanie wyników badań do podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli, przedstawienie propozycji modelu wielostronnego przygotowania nauczycieli do pracy w wielokulturowych zróżnicowanych społecznie klasach.

W odniesieniu do powyższych celów sformułowałam problemy badawcze:

1. Jakie są wymiary uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych przyszłych nauczycieli?
2. Jakie jest poczucie tożsamości kandydatów na nauczycieli, czy można dostrzec przejawy poczucia tożsamości wielowymiarowej?
3. Jakie są opinie kandydatów na nauczycieli na temat procesu kształcenia akademickiego w powyższych zakresach?
4. Jakie potrzeby i oczekiwania w zakresie kształcenia akademickiego mają kandydaci na nauczycieli?
5. Czy i ewentualnie, jakie istnieją podobieństwa i różnice w zakresie potrzeb i oczekiwań kandydatów na nauczycieli w badanych kwestiach w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?

Współcześnie istotne jest poznanie stanowiska przyszłych nauczycieli w zakresie kwestii Innego i inności, świadomości i potrzeby uczenia się od Innych, uczenia-nauczania Innych oraz ich uwarunkowań. Istotnym zadaniem pedago-

giki jest konieczność stymulacji procesów uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, kształtowania tożsamości międzykulturowej, wielowymiarowej.

Tożsamość jest dynamiczna, rozwija się w procesie uczenia się, stawania się jednostki w konfrontacji ze światem, drugim człowiekiem i wartościami obecnymi w tych relacjach czy interakcjach.

Rozwiązania i odpowiedzi na wyżej wymienione problemy badawcze otrzymamy w wyniku badań i opisu badanych faktów lub zjawisk, dlatego w odniesieniu do problemów tego typu nie będę formułować hipotez. Powołuję się przy tym na stanowisko Mieczysława Łobockiego, który uznał, że: „W przypadku (...) problemów badawczych dotyczących samego opisu badanych faktów lub zjawisk nie zachodzi konieczność formułowania hipotez”<sup>24</sup>. Albert Maszke twierdzi podobnie: „Formułowanie hipotez nie zawsze jest konieczne, są one zbędne wówczas, gdy badania mają charakter diagnostyczny. Badania te, jak sama nazwa wskazuje, zmierzają do dokonania opisu pewnych zjawisk, procesów czy właściwości przedmiotów. Poszukuje się w nich odpowiedzi na pytanie typu: »Jak jest?«, »Jak się rzeczy mają?«”<sup>25</sup>.

## 2.3. Procedura badania

Zrozumienie rzeczywistości edukacyjnej (edukacji nauczycielskiej) wymaga nie tylko analizy treści szczegółowych, które nadają obiektom i zdarzeniom indywidualny charakter, ale także ujęcia zjawisk społecznych w ścisłe kategorie ilościowe i operowania nimi w celu sprawniejszego panowania nad ich przebiegiem i zależnościami.

Zakres sformułowanych problemów badawczych, jak również przyjęte stanowisko metodologiczne, implikują adekwatną procedurę badawczą.

Cel poczyniń badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności zadecydowały o zastosowaniu badań ilościowo-jakościowych. Strategie ilościową i jakościową zastosuję jako wręcz komplementarne względem siebie. Korzystałam ze stosowanego w naukach społecznych podejścia triangulacyjnego<sup>26</sup>,

<sup>24</sup> M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, WN PWN, s. 74.

<sup>25</sup> A. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 57.

<sup>26</sup> Zob.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 221–223; A. Giddens, *Sociologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002, WN PWN [tytuł oryginału: *Sociology*. Pierwsze wydanie: 2001, Polity Press in association with Blackwell Publishers LTD.], s. 674; H.H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, GWP, s. 41–48.

tn. strategii polegającej na łączeniu w jednym badaniu różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod badawczych, technik, materiałów empirycznych, perspektyw teoretycznych.

Badania jakościowe służą jako odkrywcze studium etnograficzne do badań ilościowych. Zastosowane badania ilościowe posłużą sprawdzeniu i rozwijaniu teorii naukowej.

Naczelnym zadaniem współczesnej edukacji jest kształtowanie umiejętności, kompetencji kluczowych uczestników procesu kształcenia (uczniów, nauczycieli, a także rodziców). Zastosowane badania diagnostyczne zamierzają do rozpoznania zjawisk i procesów uczenia się przyszłych nauczycieli. Ich wynikiem będzie wszechstronny opis właściwości tego procesu, rozpoznanie stanu rzeczy oraz ogólnych prawidłowości.

Czynności badawcze obejmują:

W planie pierwszym – proces konstruowania koncepcji, metody analizy i interpretacji podstawowych kategorii pojęciowych; opracowanie projektu badań empirycznych; skonstruowanie i standaryzacja narzędzi badawczych, opracowanie (w oparciu o przyjęte w fazie konceptualizacji teorie) na podstawie wcześniej przeprowadzonego wywiadu kwestionariusza ankiety pozwalającej poznać stanowisko przyszłych nauczycieli w kwestii Innego i inności, świadomości i potrzeby uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, poznać przejawy gotowości do transkulturowego uczenia się, deklaracje poczucia tożsamości. Pogłębienie wyników uzyskanych badań ilościowych umożliwi zastosowanie wywiadu narracyjnego grupowego.

Przygotowanie (opracowanie harmonogramu badań) i przeprowadzenie badań terenowych wśród studentów, przyszłych nauczycieli, w ośrodkach akademickich zlokalizowanych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym.

W planie drugim – opracowanie zebranego materiału empirycznego, statystyczna, ilościowo-jakościowa analiza danych pochodzących z kwestionariusza ankiety, wywiadu narracyjnego, opis i ocena rozpoznanej sytuacji, wyznaczenie determinantów stanowisk badanych w zakresie uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, określenie i wyjaśnienie ewentualnych podobieństw i różnic w opiniach badanych w wyżej wymienionych sprawach występujących w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego (strefa o intensywnym rozwoju, strefa o średnio intensywnym rozwoju, strefa o słabym rozwoju).

W trzecim planie, chronologicznie najpóźniejszym, podejmę próbę postawienia hipotez dotyczących uwarunkowań oraz mechanizmu transkulturowego uczenia się, uczenia-nauczania Innych przyszłych nauczycieli; zwrócę uwagę na charak-

ter związku między doświadczeniami uczenia się w relacjach z Innym, cenionymi wartościami, wymiarami uczenia się, przygotowaniem do pracy a potencjałem gospodarczym, zmieniającym się i rozwijającym kontekstem społeczno-kulturowym, w którym kandydaci na nauczycieli żyją i działają i który oddziałuje na jednostkę, z drugiej strony jest przez człowieka kształtowany i modyfikowany.

Poznanie doświadczeń społecznych w relacjach z Innym i ich wyznaczników, wymiarów uczenia się od Innego, dobrze realizowanych, ale i zaniedbanych obszarów kształcenia nauczycieli, pozwoli na wysunięcie hipotez dotyczących usprawnienia tego procesu, podniesienia poziomu świadomości, kompetencji, motywacji i gotowości do uczenia się od Innych przyszłych nauczycieli oraz polepszenia ich kondycji.

Przedmiot badań – jak zauważa T. Bauman – implikuje strategię ilościową lub jakościową<sup>27</sup>.

W podejściu badawczym za celowe uznano zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe<sup>28</sup>. Metodami zbierania danych jakościowych jest wywiad<sup>29</sup>, natomiast badań ilościowych ankieta<sup>30</sup>.

Każda grupa metod badawczych ma swoje zalety i ograniczenia, każda odkrywa inny świat edukacji, w związku z tym podjęto próbę zastosowania badań jakościowych i ilościowych jako wręcz komplementarnych względem siebie. Takie podejście akcentowane jest m.in. przez Władysława J. Paluchowskiego<sup>31</sup>, w odniesieniu do psychologii oraz T. Bauman<sup>32</sup> i K. Rubachę<sup>33</sup>, w odniesieniu do pedagogiki.

Posłużę się specjalnie skonstruowanym kwestionariuszem ankiety (narzędzie badawcze zostało zbudowane w odniesieniu do przywoływanej koncepcji E. Wengera – społecznej teorii uczenia się) oraz schematem wywiadu grupowego fokusowego (Aneks, załącznik 1, 2).

---

<sup>27</sup> T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 277.

<sup>28</sup> Por.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 221–223; A. Giddens, *Socjologia*, cyt. wyd., s. 674; H.-H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, cyt. wyd., s. 41–48.

<sup>29</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 129–151.

<sup>30</sup> Tamże, s. 173–178.

<sup>31</sup> W.J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 20–23.

<sup>32</sup> T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 267–270.

<sup>33</sup> K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, WN PWN.

Zastosowanie metod i technik statystycznych, m.in. analizy skupień (metody klasyfikacji przypadków lub zmiennych, łączenie drzewkowe, miary odległości), analizy kanonicznej (wielowymiarowe korelacje dwóch list zmiennych, ładunki kanoniczne i współczynniki czynnikowe), analizy czynnikowej<sup>34</sup> umożliwi całościowe ujęcie wszystkich przyjętych w tej pracy zmiennych.

W badaniach jakościowych<sup>35</sup> możliwe jest podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, doświadczeniami, czyli tym, co jednostkowe. Podejście jakościowe pozwala na podejmowanie takich zagadnień, które dotyczą poszczególnych ludzi, jednostkowych przypadków, a także, jak pisze Anna Wyka<sup>36</sup>, zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo, np. „styl życia” oraz zjawisk zmiennych „stających się”, o charakterze procesu społecznego. Ponieważ chciano uchwycić zarazem to, co jednostkowe (świadomość własnych doświadczeń w relacjach z Innymi, uczenia się od Innych), i ustalić związki między tymi kategoriami i społecznymi warunkami edukacji – potencjałem społeczno-gospodarczym, wykorzystano badania jakościowe dwukrotnie: jako wprowadzenie do badań ilościowych pozwoliły zebrać materiał stanowiący podstawę do konstrukcji kwestionariusza pozwalającego przeprowadzić badania na dużej populacji oraz w ostatnim etapie analizy w celu pogłębienia interpretacji wyników badań ilościowych<sup>37</sup>.

Kierując się wyżej wymienionymi przesłankami, zastosowano wywiad jako wprowadzenie do badań ilościowych<sup>38</sup>, poproszono badane osoby o krótkie opisanie kategorii związanych z uczeniem się od Innych, doświadczeniami w relacjach z Innym oraz o wskazanie innych kategorii uważanych za ważne. Badaniem objęto 15 osób.

---

<sup>34</sup> Por: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd.; G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, WN PWN.

<sup>35</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>36</sup> A. Wyka, *Model badań przez wspólne doświadczenie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 2.

<sup>37</sup> K. Konarzewski wyróżnia 5 sposobów wykorzystania badań jakościowych w pedagogice, z których wykorzystałam trzy: badania jakościowe prowadzące do typologii, wstęp do badania ilościowego, sprawdzenie i interpretacja wyników badania ilościowego. K. Konarzewski, *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku, s. 165–173.

<sup>38</sup> T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 303–307; E. Cyrańska, *Fenomenologia jako sprzeciw*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ, s. 33–51.

Przyjęto, że efekty zachodzących w rozwoju człowieka zmian widoczne są w sferze behawioralnej, przekształcaniu się organizacji zachowania jednostki<sup>39</sup>. Zachowania potraktowano tym samym jako przejawy uczenia się (R. Havighurst).

Dysponując wyjściową listą kategorii oraz deklarowanych zachowań, przystąpiono do układania twierdzeń kwestionariusza. Twierdzenia formułowano tak, by ich treść maksymalizowała wystąpienie życiowych zachowań, które noszą w sobie wskaźniki realizacji poszczególnych zmiennych. Zadbano o to, aby każde stwierdzenie było nośnikiem definicyjnych wskaźników, których dotyczy<sup>40</sup>. Tak skonstruowana pula twierdzeń stała się podstawą standaryzacji. Konstruując własny kwestionariusz, wzięto pod uwagę aspekty adaptacji kulturowej testów (kontekst teorii psychologicznej, celu, doświadczenia kulturowego osoby badanej, świadomości społecznej), wymieniane przez Jerzego Brzezińskiego<sup>41</sup>.

W kolejnym etapie analizy przyjęto, że badanie jakościowe, uwzględniające pełny kontekst zjawiska, pozwoli zrozumieć związki, regularności wykryte w badaniu ilościowym. Badania jakościowe, w przypadku badań własnych, służyły także sprawdzeniu, pogłębieniu i interpretacji wyników badania ilościowego. Aby zatem prawidłowość ilościowa stała się jasna, warto przyjrzeć się każdemu wyjątkowi z osobna i zrozumieć, skąd wzięła się ta wyjątkowość. Takie postępowanie mieści się w kanonach metodologicznych, ujawniwszy regularność ilościową, powróci się do danych jakościowych, by zrozumieć, co ją wytwarza. W tym celu zastosowano wywiad narracyjny<sup>42</sup>, częściowo kierowany, skoncentrowany na problemie<sup>43</sup> (w tym przypadku na uczeniu się od Innych), skoncentrowany na subiektywnych (osobistych) teoriach badanego, mający na celu zrekonstruowanie teorii, jaką badany ma na dany temat<sup>44</sup> (osobiste teorie dotycząc Innych). O wywiadzie tym pisze Krzysztof Konarzewski<sup>45</sup>,

<sup>39</sup> Kwestię rozwoju psychicznego jako procesu strukturalizacji i restrukturalizacji (przekształcania) doświadczenia, zachowań omawiają w swoich pracach: A. Niemczyński, *Model indywidualnego rozwoju człowieka*, Kraków 1980, Wyd. UJ; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, cyt. wyd.; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, cyt. wyd.

<sup>40</sup> Procedura wg opisu i zaleceń K. Rubachy. Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd.

<sup>41</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2002, WN PWN, s. 586–587.

<sup>42</sup> „Wywiad narracyjny to rozmowa, podczas której osoba badana opowiada historię swojego życia lub jego fragment z punktu widzenia jakiegoś kryterium”. Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 136.

<sup>43</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 140.

<sup>44</sup> Tamże, s. 142.

<sup>45</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, WSiP, s. 119–120.

wskazując, że jest to trudny, rzadko stosowany rodzaj wywiadu, lecz wart bliższej analizy, ponieważ dostarcza danych na temat osobistych, ukrytych, subiektywnych teorii, jakie ludzie mają na temat różnych zjawisk życia społecznego. A ponieważ często postępują zgodnie z tymi teoriami, materiał z wywiadu pomoże zrozumieć wiele ludzkich zachowań, stąd może mieć znaczenie w badaniach nad spostrzeganiem Innym przez przyszłego nauczyciela, jego doświadczeń w relacjach z Innymi, postrzegania edukacji nauczycielskiej. Zastosowany wywiad grupowy, zwany fokusowym lub wywiadem z grupą tematyczną, jest rozmową moderatora z grupą osób badanych (6–8 osób), które są dobierane ze względu na cel badań i pytanie badawcze<sup>46</sup>.

Jak pisze Dariusz Kubinowski, „jakościowe wywiady indywidualne i grupowe pozwalają na bezpośrednie poznanie w badaniach pedagogicznych sposobów myślenia, wartościowania, interpretacji wszystkich istotnych podmiotów procesu edukacyjnego. Dialog jest podstawą wychowania i stanowi wyznacznik udanych wywiadów pedagogicznych”<sup>47</sup>.

W prowadzeniu dyskusji grupowej stosowano zasady sformułowane przez Ralfa Bohnsacka, wynikające z wielokrotnych doświadczeń w jej stosowaniu<sup>48</sup>.

Sposób zbierania danych za pomocą wywiadu narracyjnego, jak i ich opracowywanie, przyjmując perspektywę działającej i doznającej jednostki, pozwala na analizę indywidualnych doświadczeń związanych z uczeniem się od Innego. Wypowiedzi badanych nagrywano, a po zakończeniu badań jakościowych podjęto się ich uporządkowania, narracje spisywano w tzw. partyturę, czyli całą treść wywiadu wraz z notowaniem miejsc przystankowych, dygresji, zmian wątków, intonacji itp.<sup>49</sup>

Kolejnym krokiem była analiza danych jakościowych. Matthew B. Miles i A. Michael Huberman wskazują na trzy podejścia do analizy danych jakości-

<sup>46</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 147–148.

<sup>47</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 213. Zob. też D. Kubinowski, *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, cyt. wyd., s. 179–180.

<sup>48</sup> R. Bohnsack, *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji i kolektywnych wzorów orientacji*, przekład S. Krzychała, w: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2004, Wydawnictwa Naukowe DSWE TWP, s. 45–47.

<sup>49</sup> G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ, s. 111–126; H.H. Krüger, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, cyt. wyd., s. 77–89. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, cyt. wyd.



wych: interpretywizm, antropologia społeczna, kooperacyjne badania społeczne. Zastosowano pierwsze podejście interpretywizm<sup>50</sup>, wychodząc z założenia, że osoba badana (z perspektywy aktualnego doświadczenia lub z perspektywy zapamiętanych doświadczeń) nadaje znaczenie faktom, konstruując mapy mentalne, teorie dotyczące Innych ludzi, siebie i swojej pracy zawodowej. Elementem pracy analitycznej we współczesnych badaniach jakościowych są reprezentacje danych. Stosuję jedną z częściej stosowanych – jak zauważa D. Kubinowski – form reprezentacji zebranych danych, „celowy wybór i odpowiednie przedstawianie szerszej narracji cytatów z wypowiedzi badanych”<sup>51</sup>. Reprezentacje danych o doświadczeniach w kontaktach z Innymi oraz przygotowaniu przyszłych nauczycieli – w ramach dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym – do pracy w warunkach wielokulturowości, ich potrzebach i oczekiwaniach w tym zakresie potraktowano jako materiał ilustrujący wyniki badań ilościowych, weryfikujący te wyniki i służący ich interpretacji.

### 2.3.1. Badanie rzetelności kwestionariusza

Kwestionariusz ankiety, za pomocą którego prowadzono badania, zawiera 11 kategorii grupujących twierdzenia, które dotyczą: postrzegania Innego/drugiego człowieka; poziomu wiedzy na temat Innego; źródeł wiedzy o Innych; obrazu własnej osoby w relacjach z Innym; doświadczeń w bezpośrednich relacjach z Innym; wartości cenionych przez badanych; gotowości do uczenia się od Innych; motywów uczenia się od Innych; wymiarów uczenia się od Innych i nauczania Innych, przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości, poczucia tożsamości przyszłych nauczycieli oraz metryczkę 8 pytań.

O jakości narzędzia użytego w badaniu decyduje jego rzetelność, która dotyczy wielkości błędu związanego z danym narzędziem pomiarowym, tj. błędu, który powstaje w sposób losowy w kolejnych pomiarach dokonywanych za pomocą tego samego narzędzia pomiarowego<sup>52</sup>. Rzetelność to stosunek wariancji wyników prawdziwych do wariancji całkowitej otrzymanych wyników; wariancja jest miarą rozproszenia wyników. Najbardziej popularne wskaźniki określania rzetelności to Alfa ( $\alpha$ ) Cronbacha i rzetelność połówkowa. Obie

<sup>50</sup> Por. M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 8–9.

<sup>51</sup> Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, cyt. wyd., s. 251.

<sup>52</sup> C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 185–190.

wielkości przedstawiają uśredniony współczynnik korelacji między pytaniami w obrębie skali. Ocena wewnętrznej zgodności Alfa Cronbacha użytego kwestionariusza ankiety wyniosła 0,88484, rzetelność połówkowa 0,939583; natomiast rzetelność połówkowa Guttmana 0,939567. Wartość od 0 (kiedy pomiar nie zawiera niczego ponad błąd) do 1, kiedy błąd został całkowicie wyeliminowany. W badaniach własnych wartość 0,939583 oznacza, że prawie 94% zmienności pomiaru należy przypisać zmienności w wyniku prawdziwym, a pozostałe 6% błędowi<sup>53</sup>. Obliczone wartości potwierdzają wysoką jakość narzędzia, które zostało użyte w badaniach.

### 2.3.2. Analiza statystyczna danych

Metodami analizy danych ilościowych, zastosowanymi do obróbki zebranego materiału, były: analiza czynnikowa, analiza kanoniczna oraz analiza skupień.

Całościowe ujęcie wszystkich podstawowych grup uwarunkowań uczenia się od Innych kandydatów na nauczycieli umożliwi zastosowana analiza czynnikowa. Podstawą jej zastosowania było przypuszczenie, że jeżeli mamy dużą liczbę powiązanych wewnętrznie zmiennych, to związki między nimi mogą wynikać z istnienia jednego lub wielu ukrytych czynników, które są w różnym stopniu powiązane ze zmiennymi. Badanie wewnętrznych związków między zmiennymi powinno umożliwić wyciągnięcie wniosków na temat korelacji każdej zmiennej ze wspólnym czynnikiem.

Zastosowano klasyczną analizę czynnikową<sup>54</sup>. W analizie wykorzystano pakiet *STATISTICA 10*. W wyniku zastosowania analizy czynnikowej możemy zredukować liczbę zmiennych do kilku czynników.

Czynniki wyróżnione zostały metodą głównych składowych, ich liczbę określono na podstawie wartości własnych, pozwalających wyodrębnić te spośród czynników, dla których wartości te były większe od jednego. W decyzji, ile ostatecznie czynników wybrać do analizy, pomocne jest zastosowanie kryteriów Kaisera i testu osypiska. Zastosowano strategię rotacji ortogonalnej Varimax. Jej celem było uzyskanie przejrzystego układu ładunków, tzn. czynników,

<sup>53</sup> G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, WN PWN, s. 492.

<sup>54</sup> Por.: J. Okóń, *Analiza czynnikowa w psychologii*, Warszawa 1960, WN PWN; J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, Warszawa-Poznań 1987, WN PWN, wstęp, H.M. Blalock, *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1977, WN PWN; G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 547–571; M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994, Wydawnictwo Naukowe UAM.

które są, w jakiś sposób, jasno wyróżniane przez wysokie ładunki dla niektórych zmiennych i niskie ładunki dla innych.

Wydaje się, że największą zaletą zastosowanej analizy czynnikowej jest wkład, jaki może dać ta metoda w wyjaśnienie koncepcyjne. W tych dziedzinach badań, w których nie bardzo wiadomo, gdzie kończy się liczba możliwych do obliczenia zmiennych, a w których teoria będąca podstawą określenia tych zmiennych ma wyraźne braki lub też nie istnieje, jeśli chodzi o wyjaśnienie, analiza czynnikowa może okazać się przydatna jako narzędzie badawcze.

Dla szacowania związków pomiędzy wybranymi zbiorami zmiennych wykorzystano analizę kanoniczną<sup>55</sup>. Dla dwóch zbiorów zmiennych określano wagi maksymalizujące korelację między sumą wyników ważonych dla tych zbiorów. Pierwiastki kwadratowe z wartości własnych interpretowane są jako współczynniki korelacji kanonicznych.

Zastosowano jedną z metod tzw. klasyfikacji statystycznej (metodę taksonomiczną) – analizę skupień. Pozwoliła ona na grupowanie zachowań we względnie jednorodne klasy. W wyniku aglomeracji uzyskano hierarchiczne wykresy drzewkowe. Jeśli istnieją skupienia podobnych do siebie obiektów, to struktura ta znajduje odbicie na hierarchicznym drzewie w postaci oddzielnych gałęzi. Do łączenia (wiązania) obiektów wykorzystano metodę średnich połączeń ważonych. Odległość między obiektami wyznaczana była jako 1-r Pearsona (współczynnik korelacji liniowej)<sup>56</sup>. Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05<sup>57</sup>.

Cel poczynąń badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności skłoniły do zastosowania badań jakościowych i ilościowych jako dopełniających się w podjętym przedsięwzięciu naukowym. Badania jakościowe służyły jako odkrywcze studium etnograficzne do badań ilościowych. Zastosowane badania ilościowe posłużyły sprawdzeniu i rozwijaniu teorii naukowej.

Zrozumienie rzeczywistości edukacyjnej wymaga nie tylko analizy treści szczegółowych, które nadają obiektom i zdarzeniom indywidualny charakter, ale także ujęcia zjawisk społecznych w ścisłe kategorie ilościowe i operowania nimi w celu sprawniejszego panowania nad ich przebiegiem i zależnościami. Badania jakościowe i ilościowe mogą wzmacniać zrozumienie rzeczywistości (wskazują na to współczesne orientacje metodologii pedagogiki).

<sup>55</sup> G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 532–533.

<sup>56</sup> Zob.: G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd.; C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd.

<sup>57</sup> Zob. W.P. Zaczynski, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

W badaniach rzeczywistości edukacyjnej badania jakościowe mogą być komplementarne wobec badań ilościowych. Te dwie drogi badawcze pozwalają poznać rzeczywistość edukacyjną na różne sposoby. Badania jakościowe, chociaż wydaje się, że są mętne i miałkie, ukazują uwikłanie życia jednostkowego w procesy społeczne; naczelną troską abstrakcyjnych badań ilościowych jest zaś prawomocność wniosków wysuwanych z wyników badania. To sytuuje dyskurs metodologiczny w kontekście polemicznym, a otwarcie się na krytykę dobrze służy metodologii. Nie ulega wątpliwości, że różne typy metod badawczych pedagogiki uzupełniają się w swoich zaletach i wadach.

Różni badacze<sup>58</sup> podkreślają, że zakres obowiązujących zasad normujących życie społeczne staje się coraz bardziej fragmentaryczny. Podejścia jakościowe, przy zachowaniu zasady otwartości, ukierunkowane są na objaśnianie różnorodności, stają się dzięki temu atrakcyjną drogą poznania, pozwalającą nie tylko na poszerzanie zakresu posiadanej wiedzy, ale także pogłębiającą samowiedzę badaczy, jako uczestników świata społecznego<sup>59</sup>.

## 2.4. Dobór próby i terenu badań

Nie ulega wątpliwości, iż jednym z czynników odpowiedzialnych za właściwe rozłożenie akcentów w badaniach jest specyficzny skład badanych grup. Wskazanie na kryteria, leżące u podstaw doboru próby, nie oznacza jednakże, że mamy do czynienia z danymi artefaktualnymi. Dobierając grupę badaną, tak by mieściła się w określonym przedziale wiekowym, kierowano się przekonaniem, iż: „Wiek jest zmienną zbiorczą, w której nakładają się na siebie presje płynące z różnych wymiarów funkcjonowania jednostki w świecie (...) Ludzie z różnych kategorii wieku stają przed różnymi problemami decyzyjnymi, mają różne możliwości działania i działają pod presjami o różnej sile i charakterze”<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Zob.: T. Lewowicki, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli – o czym warto pamiętać, czytając niniejszy zbiór opracowań)*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska, s. 9–18; D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd.

<sup>59</sup> D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, w: D. Kubinowski, M. Nowak, (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>60</sup> A. Giza-Poleszczuk, *Zasoby indywidualne: faza życia a strategie działania w transformowanym systemie*, w: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Richard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany systemowej*, Warszawa 2000, Wyd. IFiS, s. 55.

W badaniach zastosowano celowy dobór próby z populacji skończonej<sup>61</sup>. Podstawowym wymogiem stawianym wobec każdej próby jest to, aby była ona w maksymalnym stopniu reprezentatywna w stosunku do populacji, z której została pobrana<sup>62</sup>.

Populacja skończona składa się z przeliczalnej liczby jednostek, np. studentów szkół wyższych w Polsce. Badaniami objęto studentów szkół wyższych publicznych oraz niepublicznych, grupa – kształcenie, podgrupa pedagogiczna, kształcących się w szkołach wyższych na terenie Polski. Populacja 217 464 osób została przyjęta zgodnie z wyszczególnieniem podanym przez Główny Urząd Statystyczny<sup>63</sup>. Przy założeniu poziomu ufności 0,95 kalkulatorem doboru próby określono wymaganą liczebność próby – 1062 osoby.

Kryterium wyboru województwa stanowił produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca oraz lokalizacja centrum, pogranicze (NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym) w dwóch lokalizacjach (POG – pogranicze, CEN – centrum).

Produkt krajowy brutto (PKB) – *Gross domestic product* – pojęcie stosowane w badaniach statystycznych statystyki publicznej, obrazuje końcowy rezultat działalności wszystkich podmiotów gospodarki narodowej. Obliczanie wartości rocznego PKB polega na oszacowaniu trzech równych co do wartości kategorii makroekonomicznych określających PKB poprzez:

- 1) rozmiary działalności produkcyjnej; PKB równa się sumie wartości dodanej wszystkich sektorów instytucjonalnych lub wszystkich sekcji Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) krajowych jednostek produkcyjnych powiększonej o podatki od produktów i pomniejszonej o dotacje do produktów;
- 2) końcowy rezultat działalności produkcyjnej; PKB obliczany jest jako suma popytu krajowego, tj. spożycia i akumulacji oraz salda wymiany produktów z zagranicą;
- 3) suma rozchodów na rachunku tworzenia dochodów gospodarki ogółem (koszty związane z zatrudnieniem, podatki związane z produkcją i importem pomniejszone o dotacje, nadwyżka operacyjna brutto oraz dochód mieszany gospodarki ogółem)<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>62</sup> Tamże, s. 228–233; A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów: wybrane zagadnienia*, Białystok 1999, Wydawnictwo Migo, s. 20–22.

<sup>63</sup> Zob. *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, GUS.

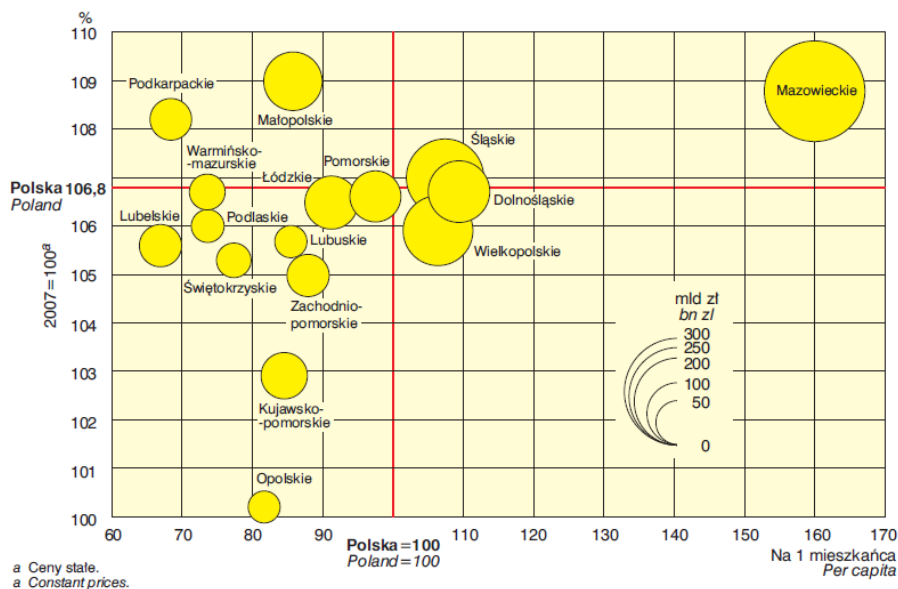
<sup>64</sup> Główny Urząd Statystyczny. Portal Informacyjny. [http://www.stat.gov.pl/gus/definicje\\_PLK\\_HTML.htm?id=POJ-662.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-662.htm) (9.04.2013).

**Tabela 1.** Produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca PKB [zł] w 2009 r.  
(ceny bieżące)

Kategorie	POG – pogranicze	CEN – centrum
<b>NI</b> – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo podlaskie PKB = 25 951 zł	województwo świętokrzyskie PKB = 27 333 zł
<b>SR</b> – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo zachodniopomorskie PKB = 30 939 zł	województwo kujawsko-pomorskie PKB = 29 834 zł
<b>WY</b> – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo dolnośląskie PKB = 38 395 zł	województwo wielkopolskie PKB = 37 424 zł

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

**Rysunek 1.** Produkt krajowy brutto w 2009 r. (ceny bieżące)



Źródło: *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

**Tabela 2.** Liczba badanych w poszczególnych strefach

<b>Kategorie</b>	<b>POG – pogranicze</b>	<b>CEN – centrum</b>
<b>NI</b> – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo podlaskie 194 osoby	województwo świętokrzyskie 205 osób
<b>SR</b> – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo zachodniopomorskie 276 osób	województwo kujawsko-pomorskie 231 osób
<b>WY</b> – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo dolnośląskie 159 osób	województwo wielkopolskie 203 osoby

Źródło: Opracowanie własne.

W naukach społecznych często korzysta się z prób nielosowych. Do próby celowej (określanej czasami jako próba ekspercka) badacze dobierają osoby w sposób subiektywny, starając się otrzymać próbę, która wydaje się reprezentować populację.

W tym przypadku wykorzystano próbę celową. Na wybór tej próby wpływ miał przedmiot badań – studenci kierunku pedagogika, specjalność nauczycielska, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, teren badań – centrum, pogranicze, produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca. Obliczenia prowadzono przy użyciu programu komputerowego STATISTICA 10. W programie korzystano ze statystyk podstawowych: statystyki opisowe, tabele licznosci, analiz wielowymiarowych: analiza skupień, analiza czynnikowa, analiza kanoniczna.

Badania studentów były badaniami zbiorowymi, przeprowadzanymi w szkołach wyższych przez autorkę tego opracowania i kilku wykonawców. Badania prowadzono oddzielnie w każdej z grup. Poprzedzono je informacją na temat badanych kategorii i celu prowadzonych badań oraz sposobu i czasu przeznaczonego na wypełnienie ankiety oraz przeprowadzenie wywiadu.

Studenci mieli do dyspozycji czterdzieści pięć minut na wypełnienie kwestionariusza ankiety i dziewięćdziesiąt minut na udział w wywiadzie narracyjnym grupowym. W trakcie badań udzielano dodatkowych informacji w zależności od potrzeb. Przyszli nauczyciele wykazali ogromne zainteresowanie badaną problematyką. Stwierdzali, że po raz pierwszy stykają się z taką problematyką jak uczenie się od Innych i badaniami tego typu, które pozwalają im na refleksję nad sobą i własnym uczeniem się. Dane pobrane z takiej próby zostały wykorzystane w prezentowanych analizach. Po przeprowadzeniu badań

ankietowych zaproponowano studentom dobrowolny udział w badaniach jakościowych. W ich rezultacie przeprowadzono 12 wywiadów narracyjnych, grupowych, fokusowych.

Badania próbne prowadzono w roku akademickim 2009/2010, a badania właściwe zostały przeprowadzone w roku akademickim 2011/2012 wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, na kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych, w trzech strefach centrum i pogranicza Polski zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Przebadano łącznie 1500 studentów w 12 szkołach wyższych publicznych i niepublicznych. W wyniku utraty części danych (niekompletne odpowiedzi), ostatecznie dysponowano próbą losową liczącą 1268 osób, które uczestniczyły we wszystkich pomiarach. W badanej grupie znalazło się 1229 kobiet i 39 mężczyzn. Z uwagi na bogactwo uzyskanego materiału empirycznego (1268 obiektów po 225 zmiennych każdy oraz materiał uzyskany z 12 wywiadów grupowych, w których uczestniczyły 84 osoby) wystąpiła konieczność przetworzenia zebranego w trakcie badań materiału empirycznego do postaci cyfrowej, co umożliwiło przeprowadzenie obróbki danych dostępnymi aplikacjami statystycznymi.

Projekt przewidywał przeprowadzenie analizy dotyczącej doświadczeń społecznych w przygotowaniu do pracy studentów w typowych środowiskach centrum Polski i na pograniczach wyznaczanych kulturowo, mniej określonych geograficznie, a bardziej społecznie i symbolicznie.

Podstawę rozważań stanowią dane pochodzące łącznie od 1268 studentów, w tym 639 mieszkańców centrum i 629 mieszkańców pogranicza Polski. Badania terenowe przeprowadzono w wybranych strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego: strefa o intensywnym rozwoju: centrum (województwo wielkopolskie) – 203 osoby, pogranicze (województwo dolnośląskie) – 159 osób; strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo kujawsko-pomorskie) – 231 osób, pogranicze (województwo zachodniopomorskie) – 276 osób; strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczego: centrum (województwo świętokrzyskie) – 205 osób, pogranicze (województwo podlaskie) – 194 osoby. Model ten pozwolił zweryfikować hipotezę o podobieństwach i różnicach poszczególnych zmiennych w centrum i na pograniczach Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Materiał empiryczny (pochodzący z badań ankietowych, wywiadów narracyjnych) uzyskany w badaniach studentów – przyszłych nauczycieli, w trzech strefach centrum i trzech strefach pogranicza Polski zróżnicowanych pod wzglę-



dem rozwoju kulturowego i społeczno-gospodarczego poddano obróbce dostępnymi aplikacjami statystycznymi. Jest on źródłem informacji o osobach będących we wczesnej fazie dorosłości<sup>65</sup> (przyszłych nauczycielach, 1159 osób w wieku 20–34 lata i 109 osób w wieku 35–40 lat). Jego wartość stanowi to, że odchodzi od fragmentarycznych opisów, charakterystyk tej grupy wiekowej żyjącej w jednym, wybranym środowisku (np. miasto, województwo), ale ukazuje przekrojowo całe pokolenie – kandydatów na nauczycieli (badana grupa jest reprezentatywna), co umożliwia porównania i dokonywanie uogólnień.

Jednym z problemów sformułowanych w tej pracy stało się określenie podobieństw i różnic w obrazie doświadczeń, wymiarów uczenia się i przygotowania do pracy przyszłych nauczycieli w centrum i na pograniczu Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Zróżnicowanie w wymiarze centrum–pogranicza ma znaczenie dla badanego zagadnienia, gdyż można przewidywać, że w środowiskach zróżnicowanych kulturowo inne są doświadczenia i inne możliwości, jak i mechanizmy uczenia się od Innego. Takie podejście wymaga odwołania się do relacji pogranicza do obszarów centralnych czy metropolitarnych.

W szerokim znaczeniu tych pojęć, pogranicze to przede wszystkim swoisty obszar kulturowy, chociaż często może także być swoistym obszarem politycznym i ekonomicznym<sup>66</sup>. Pogranicze jako terytorium dwóch państw jest interesującym obszarem badawczym. Przeplatają się tam bowiem zjawiska i procesy z różnych sfer życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Pogranicze stanowi także obszar ścierania się interesów państwowych i narodowych, przenikania kultur i ideologii. Może być źródłem napięć i konfliktów, nawet zbrojnych, ale także sprzyjać wzajemnemu zbliżeniu i współpracy. Z historycznego punktu widzenia można mówić o pograniczach ukształtowanych od dawna, ale także nowych, powstałych w bliskiej lub bardzo bliskiej perspektywie czasowej. Pogranicze jest, co wynika z jego definicji i istoty, obszarem zależnym od większej całości. W relacjach politycznych i społecznych pewne państwa, miasta, a także obszary kulturowe odgrywają rolę dominującą, a inne rozwijają się

---

<sup>65</sup> Kierując się opinią większości badaczy, przyjmuję periodyzację rozwoju zawartą w podręczniku psychologii rozwojowej: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN, s. 15; E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, cyt. wyd., s. 202–233.

<sup>66</sup> G. Babiński, *Pogranicze polsko-białoruskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997, Zakład Wydawniczy „Nomos”, s. 42–57; G. Babiński, *Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Opolska Oficyna Wydawnicza.

na obrzeżach, na ogół w powiązaniu i zależności od innych (w socjologii stosunków politycznych koncepcje te rozwinął Stein Rokkan<sup>67</sup>).

Koncepcja centrum–pogranicze wydaje się przydatna głównie z uwagi na użyteczność modelu analizy, który oferuje. Każde społeczeństwo ma swoje centrum. Nie jest to i nie musi być wyraźnie centrum geograficzne, może to być centrum polityczne, ekonomiczne. Jest to także centrum wartości, przekonań, elit, autorytetu, ciągłości, tradycji i ideologii, a więc przede wszystkim centrum kultury. Według Edwarda Shilsa<sup>68</sup> relacje centrum–peryferie są permanentne. Centrum i jego wartości promieniują na pewne terytorium. Istotne są w tym promieniowaniu postawy ludzi z peryferii wobec centrum.

Obie koncepcje S. Rokkana i E. Shilsa są bardzo różne. S. Rokkan kładzie nacisk na instytucje i władzę, wskazuje na wymiary dominacji centrum nad pograniczami: polityczne, prawne, ekonomiczne, kulturowe i religijne, E. Shils na kulturę, wartości i postawy. Nie ma między nimi sprzeczności, uzupełniając się w znacznym zakresie, są przydatne do opisu i analizy obszarów pogranicza.

Centra charakteryzują się większą homogenicznością, są zazwyczaj monokulturowe, są ośrodkiem decyzyjnym. Wywierają wpływy głównie polityczne, ekonomiczne i kulturowe. Ważne w odniesieniu do podjętych w tej pracy rozważań jest rzeczywiste oddziaływanie centrum i jego instytucji oraz kultury na pogranicza i kształtowanie się tożsamości młodych ludzi je zamieszkujących. W kulturowym postrzeganiu pogranicza jest ono widziane jako obszar swoisty, niepowtarzalny i w znacznym stopniu autonomiczny, przynajmniej kulturowo i świadomościowo w stosunku do obszarów sąsiednich i centralnych. Pogranicze jest wyodrębniane i analizowane głównie w oparciu o odrębności kulturowe i procesy wzajemnego przenikania czy zderzania kultur<sup>69</sup>.

Obszary przygraniczne, z racji swego peryferyjnego położenia (i wynikających stąd konsekwencji), uważane są zazwyczaj za regiony nierozwinięte, wy-

---

<sup>67</sup> Model S. Rokkana jest na tyle ogólny, że może być przystosowany do analiz prowadzonych na różnych poziomach organizacji społecznej, nie tylko w odniesieniu do państw i społeczeństw narodowych. S. Rokkan, *Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm or Research on Variations within Europe*, w: Ch. Tilly (ed.), *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton 1975, Princeton University Press.

<sup>68</sup> Edward Shils znacznie szerzej i w sposób bardziej wielowymiarowy, choć mniej usystematyzowany, przedstawił relacje między centrami i peryferiami. Relacje te były przede wszystkim relacjami kulturowymi, w wielu aspektach bardziej symbolicznymi niż politycznymi czy ekonomicznymi. E.A. Shils (ed.), *Center and Periphery. Study in Macro sociology*, Chicago 1975, University of Chicago Press.

<sup>69</sup> K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982, WN PWN; Z. Jasiński, J. Korbel (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, Wyd. WSP w Opolu.

magające aktywizacji. Opóźnienie w rozwoju gospodarczym obszaru przygranicznego często jest skutkiem zmian w przebiegu lub/i zmian funkcji granicy. Niekorzystne zmiany na obszarze przygranicznym prowadzą do jego stagnacji, a nawet depresji w zakresie rozwoju regionalnego. Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia na terenach położonych wzdłuż naszej granicy zachodniej i wschodniej.

Relacje centrum–pogranicze można też rozpatrywać, odwołując się do zróżnicowania regionalnego Polski na regiony rdzeniowe i obszary peryferyjne. W analizie przestrzennej, na podstawie zastosowania modelu potencjału układu odniesienia, tworzą się jednostki terytorialne typu NTS<sup>70</sup>.

Wyodrębnienia regionów rdzeniowych i obszarów peryferyjnych w strukturze regionalnej Polski dokonuje się na gruncie koncepcji rdzeń–peryferie Jareda R. Friedmanna<sup>71</sup> i koncepcji regionu spolaryzowanego Jacques’a Boudeville’a<sup>72</sup>. Model rdzeń–peryferie jest schematem przestrzennej struktury systemu regionalnego opartym na założeniu nierównomiernego rozwoju i opisuje charakter względnej lokalizacji bogatych i biednych regionów w systemie. W modelu tym głównymi składnikami systemu regionalnego są regiony rdzeniowe i peryferie. Region rdzeniowy charakteryzuje się wysokim poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego, w przeciwieństwie do sąsiadującego z nim obszaru peryferyjnego o niskim poziomie rozwoju. Region rdzeniowy wyraźnie dominuje nad peryferią pod względem gospodarczym i społecznym. Region spolaryzowany jest heterogenicznym, zhierarchizowanym i zintegrowanym systemem terytorialnym, złożonym z bieguna i jego strefy wpływu. Biegun stanowi koncentrację przestrzenną działalności społeczno-gospodarczej w postaci metropolii i cechuje się dużymi możliwościami w zakresie generowania i absorpcji innowacji oraz wzrostu ekonomicznego, ponadto silnie oddziałuje na zaplecze (zob. tabela 3).

---

<sup>70</sup> Podział na jednostki NUTS (*Nomenclature of Units for Territorial Statistics*), obowiązujący w Unii Europejskiej, został wprowadzony w Polsce w 2000 r. Na poziomie NUTS 2 jednostkami są województwa, na poziomie NUTS 3 – 44 jednostki subwojewódzkie. W Polsce używany jest skrót NTS dla odróżnienia od nazwy analogicznych jednostek NUTS w państwach członkowskich UE.

<sup>71</sup> J.R. Friedmann, *A General Theory of Polarized Development*, Santiago 1967, Ford Foundation, Urban and Regional Development Advisory Program in Chile.

<sup>72</sup> J.R. Boudeville, *Aménagement duterritoire et polarisation*, Génin, Paris 1972, Editions M.T.

**Tabela 3.** Wybrane wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym

Wyszczególnienie	strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	
	NI_POG	NI_CEN	SR_POG	SR_CEN	WY_POG	WY_CEN
Stopa bezrobocia [%]	9,2	13,0	11,8	11,0	10,6	8,7
Ludność ogółem [tys.]	974	1 240	1 239	1 620	2 357	2 674
Aktywni zawodowo [tys.]	492	621	567	789	1 137	1 411
Przeciętne miesięczne wynagrodzenia ogółem brutto [zł]	3 178,15	3 137,91	3 289,56	3 062,32	3 587,25	3 284,41
Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych (ogółem) [zł]	903,42	848,58	972,04	922,75	1 057,49	913,66
Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych (edukacja) [%]	1,4	1,0	1,0	0,9	1,4	1,2
Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych (rekreacja i kultura) [%]	7,4	5,9	7,9	8,6	8,5	7,7
Wydatki budżetów jednostek samorządu terytorialnego na oświatę i wychowanie [zł na jednego mieszkańca] (2010 r.)*	1 311,34	1 323,44	1 269,35	1 295,49	1 245,15	1 325,27

\*Uwaga: podobne wielkości subwencji oświatowych w jednostkach samorządowych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Kształtowanie się struktury społeczno-gospodarczej, przestrzennej i specyfiki kulturowej zachodniego, wschodniego i południowego obszaru przygranicznego przebiegało i przebiega inaczej na poszczególnych pograniczach niż w pozostałych regionach kraju. Odmienność ta wiąże się głównie z uwarunkowaniami natury przyrodniczej, historycznej, z polityką gospodarczą państwa po wojnie oraz z typem granicy. Struktura przestrzenna obszaru przygranicznego wykazuje także znaczny stopień zróżnicowania zarówno na poszczególnych jego odcinkach, jak i w relacji do obszarów po drugiej stronie granicy. Na zróżnicowanie kulturowe obecnie nakłada się zróżnicowanie gospodarcze. Systematyczne charakterystyki tych obszarów geograficznych (pograniczy narodo-

wych, kulturowych)<sup>73</sup> dają podstawy do uczynienia z tego wymiaru kryterium doboru próby.

Wszystko, co do tej pory napisałam, przemawia za tym, by podjąć próbę zbadania tego: Czy można dostrzec podobieństwa i różnice doświadczeń społecznych i wymiarów uczenia się osób w okresie wczesnej dorosłości, w centrum i na pograniczu Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?

---

<sup>73</sup> Dokonania: J. Chlebowczyk, *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa 1975, WN PWN; przywoływane już prace G. Babińskiego; wydawana pod redakcją A. Sadowskiego seria „Pogranicze. Studia społeczne” – od 1994 roku; dorobek ośrodków Białystok, Cieszyń, Opole, Poznań, Wrocław, Szczecin, Zielona Góra w zakresie studiów nad społecznościami i instytucjami pogranicza w Polsce.

## ROZDZIAŁ 3

### Przestrzenie uczenia się od Innych i nauczania Innych

#### 3.1. Wymiary uczenia się od Innych

Istotnym elementem budowy społeczeństwa wielokulturowego jest stworzenie możliwości dialogu między wszystkimi członkami. Edukacja międzykulturowa to odpowiedź na współistnienie w społeczeństwie różnych grup etnicznych i kulturowych, próba tworzenia, już na poziomie szkolnym, społeczeństwa otwartego na różnorodność, inność, odmienność. Ważne w tym kontekście wydaje się przygotowanie nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości i do realizacji edukacji międzykulturowej.

Punktem wyjścia dla wielowymiarowego ujęcia uczenia się osób w okresie wczesnej dorosłości, studiujących, przyszłych nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest autorefleksja nad własnym uczeniem się, konstruowaniem wiedzy o sobie i Innych na mikropoziomie. Ciężar bezpośrednich zmian w podejściu do uczenia się od Innych i nauczania Innych zostaje ulokowany w instytucjonalnym mezopoziomie – instytucje kształcenia wyższego, zlokalizowane w strefach o zróżnicowanym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego pogranicza i centrum Polski oraz na makropoziomie ustanowienie polityki edukacyjnej równoważącej kapitał ekonomiczny, kulturowy i społeczny.

Uczenie się to samodzielny proces poznawczy skierowany na siebie przez osobę uczącą się z zamiarem wywołania w sobie pożądaných zmian w posiadanych zasobach wiedzy i doświadczeniach. T. Bauman stwierdza, że: „W samym czasowniku uczenie się niezwykle ważna jest partykuła zwrotna »się«, wskazująca na podmiot, którego owa aktywność dotyczy, nie może więc odbywać się bez jego woli”<sup>1</sup>. Z pojęciem tym wiążą się takie kategorie, jak: doświadczenie, działanie, transmisja, asymilacja, akomodacja, transgresja, ambiwalencja.

Współcześnie uczenie się staje się centralną kwestią rozwoju jednostkowego, strategii rozwoju edukacji, jak i rozwoju społecznego. Dostrzega się, że

---

<sup>1</sup> T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, w: T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 28.

uczenie się to problem ogólnospołeczny, którego znaczenie i zasięg daleko wykracza poza mury szkoły. Chcę ukazać/poznać jego ważne właściwości, a następnie wskazać, jak je systemowo, społecznie i jednostkowo wspierać. Chcę określić warunki optymalnego przebiegu i wysokiej efektywności uczenia się, by mówić o jakości i efektywności edukacji.

Interesuje mnie realne uczenie się, za którego przebieg i wyniki odpowiada uczący się, jeśli jest do tego przygotowany i dysponuje odpowiednimi warunkami, jak i świadomość kierowania procesem uczenia się ucznia, czyli nauczanie, przyjmując, że oba procesy są ze sobą powiązane. Warunki sprzyjające owocnemu uczeniu się tworzą cały system.

Uzasadnieniem poszukiwania nowych możliwości w procesie uczenia się-nauczania jest zmieniająca się formuła życia, zróżnicowane potrzeby, nastawienia, sposoby osiągania indywidualnych zamierzeń, łączone z dbałością o wspólnotowy wymiar życia, odnoszący się do umiejętności porozumiewania się, współdziałania ludzi, reprezentantów odmiennych kultur, obywatelskiego konstruowania rzeczywistości budowanej z obszarów politycznych, światopoglądowych, gospodarczych, kulturowych i innych.

Przyjmuję tu założenie, że „stawanie się” nauczycielem ma podwójny wymiar. Odnosi się bowiem do czynności zwrotnej skierowanej na samego siebie – uczenia się studentów, przyszłych nauczycieli, jak i nauczania Innych/uczniów, którzy mogą oderwać się od kierowania i uzyskać kompetencje samodzielnego, twórczego życia. Na jakość procesu „stawania się” nauczycielem rzutuje uczenie się, które przejawia się we wszystkich wymiarach jego życia.

Posługuję się kategorią „przestrzenie uczenia się”, którą za K. Illerisem<sup>2</sup> rozumiem jako różne obszary, w których występuje uczenie się przyszłych nauczycieli. Interesuje mnie to, jakie znaczenie tym przestrzeniom, w swoim codziennym życiu i przyszłej pracy zawodowej, przypisują osoby w okresie wczesnej dorosłości, a także osadzenie tych obszarów/wymiarów w ogólnych warunkach społecznych – uwarunkowania społeczno-gospodarcze i kulturowe.

W poczynaniach badawczych podjęłam próbę empirycznej weryfikacji modelu uczenia się E. Wengera (wspólnota – uczenie się jako przynależenie; znaczenia – uczenie się jako doświadczanie; praktyka – uczenie się jako działanie; tożsamość – uczenie się jako stawanie)<sup>3</sup>. Badani studenci mieli ustosunkować się do 48 stwierdzeń odnoszących się do uczenia się od Innych i nauczania Innych. Narzędzie skonstruowano, odwołując się do czterech wymiarów uczenia się

---

<sup>2</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu.

<sup>3</sup> E. Wenger, *Communities of Practice*, Cambridge 1998, Cambridge University Press.

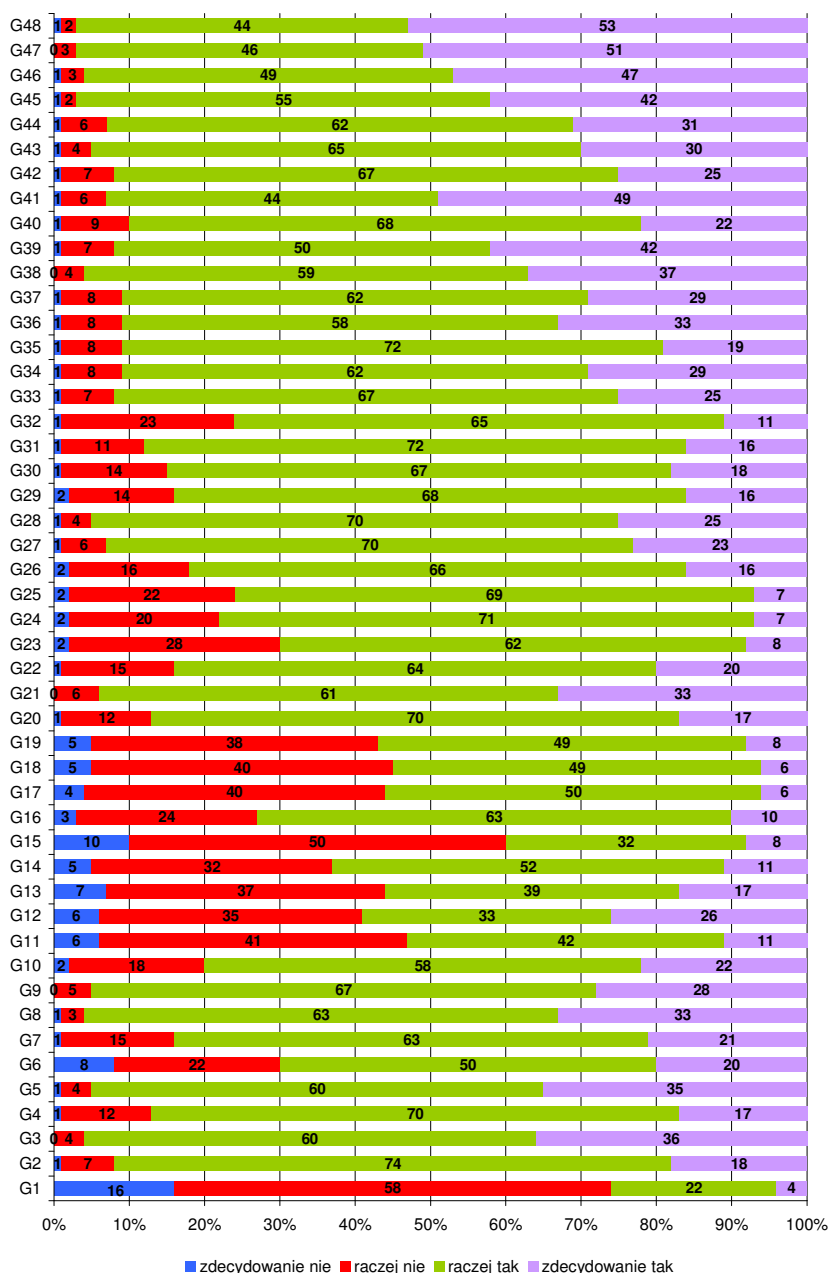
wyróżnionych w modelu E. Wengera, wzbogacając je o kontekst kulturowy, antropologiczny, o obecność i odczytywanie znaczenia kategorii Innego – reprezentanta innej, odmiennej kultury oraz wymiar nauczania Innych. Stwierdzenia nie były podane w kwestionariuszu w pięciu oddzielnych wiązkach, lecz w układzie przypadkowym. Badani określali poziom ich akceptacji w czterostopniowej skali: zdecydowanie zgadzam się – zdecydowanie tak (5), zgadzam się – raczej tak (4), nie zgadzam się – raczej nie (3), zdecydowanie nie zgadzam się – zdecydowanie nie (2).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na świadomość przedstawiania, wskazywania uczniom kanonu wartości, przestrzegania zasad. Studenci swój przyszły zawód traktują jako misję, zwłaszcza w aspekcie wychowawczym. Najwięcej ustosunkowań pozytywnych: zdecydowanie tak (58%), raczej tak (44%) otrzymało twierdzenie: *mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu zasad współżycia w społeczeństwie* G48; kolejno *mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu wzorów zachowania* G47 (zdecydowanie tak 51%, raczej tak 46%), *mam świadomość „dawania”, przedstawiania kanonu wartości dzieciom* G46 (zdecydowanie tak 47%, raczej tak 49%).

Przyszli nauczyciele dostrzegają różnice i odmienności między ludźmi i odnoszą je do swoich uczniów *mam świadomość tego, że nauczyciele i uczniowie to reprezentanci odmiennych kultur (różnicowanie ze względu na płeć, wiek, pochodzenie społeczne, sytuację materialną, etniczność, narodowość, religię, wyznanie, niepełnosprawność, ponadto część z nich to dzieci obcokrajowców, uchodźców, repatriantów)* G41 (zdecydowanie tak 49%, raczej tak 44%). Mają świadomość dynamiki swojej przyszłej pracy, widzą konieczność wzajemnego uczenia się, co potwierdzają deklaracje pozytywnego ustosunkowania się do stwierdzenia *jest wiele sytuacji w życiu zawodowym, które wymuszają wzajemne uczenie się* G45 (zdecydowanie tak 42%, raczej tak 55%).



**Wykres 1. Stosunek badanych do uczenia się od Innych i nauczania Innych w czterostopniowej skali szacunkowej**



Legenda:

G1. codziennie rozpoznaję Innego/człowieka należącego do innego niż mój kręgu kulturowego/reprezentanta innej kultury

G2. pozytywnie podchodzę do naturalnych sytuacji życiowych wymuszających wzajemne uczenie się

G3. uczę się przez doświadczenia w relacjach z Innym człowiekiem

G4. mam świadomość, że moje uczenie się jest sytuacyjne

G5. mam świadomość pozytywnych stron uczenia się od Innych

G6. mam świadomość negatywnych stron uczenia się od Innych

G7. jestem w dialogu z Innym

G8. dopuszczam do głosu Innego

G9. znam wzory własnej kultury

G10. otwarcie wyrażam emocje w stosunku do Innego

G11. mam doświadczenia w poddawaniu swoich idei krytyce Innych i krytykuję idee Innych

G12. codziennie kontaktuję się z Innym

G13. organizuję okazje do spotkań z Innym

G14. mam doświadczenia działania w sytuacjach zastanych w relacjach z Innym

G15. doświadczam napięć/konfliktów w relacjach z Innym

G16. znam reguły zachowań w stosunku do Innego i stosuję przepisy działania

G17. moje uczenie się od Innych wykazuje ciągłość

G18. mam doświadczenia działania w relacjach z Innym w nowym kontekście

G19. mam doświadczenia w uczeniu Innych zasad mojej własnej kultury

G20. potrafię dostrzegać granice w kontaktach z Innym

G21. jestem zdolna/y do życzliwości i uczynności w stosunku do Innego, bez wyrzekania się własnej wyjątkowości

G22. umiejętnie porzucam wszelkie uprzedzenia wobec Innych

G23. angażuję się w odnajdywanie nowych przepisów działania w nieokreślonych z góry sytuacjach

G24. umiem działać na obrzeżach kultur własnej i innej

G25. radzę sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami Innych

G26. umiem negocjować

G27. umiem dochodzić do kompromisu

G28. umiem współdziałać z Innymi

G29. ustawicznie uczę się od Innych, z którymi tworzę wspólnotę

G30. współpracuję z członkami mojej/moich wspólnoty/wspólnot

G31. przyjmuję systemy wartości, normy, zachowania właściwe dla mojej grupy/wspólnoty

G32. potrafię kreować zespołowe zmiany

G33. potrafię budować związki emocjonalne i relacje społeczne z Innymi

G34. czuję więź z członkami wspólnot/y, do której/których należę

G35. we wspólnocie umiem wspólne rozwiązywać konflikty w relacjach z Innymi ludźmi

G36. mam świadomość tworzenia historii własnego życia

- G37. mam poczucie przynależności do określonej wspólnoty/wspólnot  
G38. mam świadomość zdobywania wiedzy o sobie  
G39. wiem, Kim Jestem; wiem, Jaki Jestem; wiem, Kim chcę być  
G40. mam świadomość konstruowania siebie w relacjach z Innym  
G41. mam świadomość tego, że nauczyciele i uczniowie to reprezentanci odmiennych kultur (zróżnicowanie ze względu na: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, sytuację materialną, etniczność, narodowość, religię, wyznanie, niepełnosprawność, ponadto część z nich to dzieci obcokrajowców, uchodźców, repatriantów)  
G42. na zajęciach wprowadzam dobre wzory wspólnego życia  
G43. mam świadomość sytuacyjnego uczenia się od Innych/uczniów, nauczycieli, rodziców  
G44. mam poczucie, że nauczyciel to organizator procesu uczenia się swoich uczniów od Innych  
G45. jest wiele sytuacji w życiu zawodowym, które wymuszają wzajemne uczenie się  
G46. mam świadomość „dawania”, przedstawiania kanonu wartości dzieciom  
G47. mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu wzorców zachowań  
G48. mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu zasad współżycia w społeczeństwie

Źródło: Opracowanie własne.

Takie deklaracje wydają się bardzo optymistyczne w sytuacji, gdy współcześni nauczyciele uchylają się od wpływania na systemy wartości młodych ludzi. Świadomość badanych zbudowana jest, jak można sądzić, na solidnej wiedzy, m.in. o naturze rozwoju małego dziecka, które potrzebuje autorytetu, kierowania (wysoka ocena posiadanej wiedzy dotyczącej nauczania i wychowania wskazywana przez badanych w zakresie przygotowania do zawodu). Mamy do czynienia z deklaracjami, w których da się zauważyć ambiwalencję<sup>4</sup> – wcześniej

<sup>4</sup> Analizy tropów i profili kategorii ambiwalencji we współczesnej humanistyce i w naukach społecznych dokonał L. Witkowski (zob.: tenże, *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. „Edytor”; tenże, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; tenże, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*, Warszawa 2000, IBE. Autor ten przywołuje prace poświęcone tej kategorii, m.in. G. Simmla (który akcentował dwoisty charakter wszystkich form społecznych), K. Mertona (który wykazywał wrażliwość na dualności życia społecznego; w jego przekonaniu w obrębie roli w jednym kontekście społecznym wpisane są zderzające się ze sobą oczekiwania, ale zarazem wręcz konstytutywne dla samej roli), B. Nedelmann (zob. L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*, Warszawa 2000, IBE, s. 244–259), Z. Bauman (tenże, *Modernity and Ambivalence*, Cambridge 1991, Polity Press). Konteksty napięć w obszarze emocji i działań ludzkich opisywane są na gruncie psychologii: ambiwalencja w zakresie ról w ujęciu E. Eriksona; włączanie kategorii ambiwalencji do opisu ról płciowych – J. Miluska (taż, *Przekształcenia ról płciowych a szanse*

prezentowane pozytywne ustosunkowania do Innego i ostrożne negatywne deklaracje do wybranych kwestii: raczej nie i zdecydowanie nie, składane w odniesieniu do takich kwestii, jak: *codziennie rozpoznaję Innego/człowieka należącego do innego niż mój kręgu kulturowego/reprezentanta innej kultury* G1 (łącznie 72% – zdecydowanie nie 16%, raczej nie aż 58%); *doświadczam napięć/konfliktów relacjach z Innym* G15 (łącznie 60% – zdecydowanie nie 10%, raczej nie aż 50%); *mam doświadczenia w poddawaniu swoich idei krytyce Innych i krytykuję idee Innych* G11 (łącznie 47% – zdecydowanie nie 6%, raczej nie aż 41%). Sprawa podejścia do Innego i wchodzenia w relacje nie jest oczywista. O zachowaniach w stosunku do drugiego człowieka decydują różne czynniki, m.in. sytuacja i jej kontekst. To, że codziennie 72% badanych nie rozpoznaje drugiego człowieka jako Innego może wynikać z naturalności kontaktów z Innym, faktu, że większą wagę przywiązują do podobieństw niż do odrębności, albo z obojętności. 60% nie doświadcza napięć w kontaktach z Innym. Można przypuszczać, że albo opanowali sztukę kompromisu, negocjacji, albo przyjmują postawę konformizmu – zgody z obowiązującymi normami, wzorami, zasadami, wartościami.

Kategoria ambiwalencji wpisuje się w psychologię, socjologię i pedagogicę<sup>5</sup> w typ diagnoz poznawczych, akcentujących zarówno pozytywne, jak i negatywne strony stanów ambiwalencji. Łączenie ambiwalencji i spójności wyrażnie zaznacza się we współczesnej kulturze<sup>6</sup>.

Ambiwalencja (dwuwartościowość, dwuznaczność, a nawet wieloznaczność oraz wzajemna przeciwstawność postrzeganego i doświadczanego świata) wpisana jest w realistycznie pojętą rzeczywistość zarówno w wymiarze materialnym, jak

---

kobiet, w: J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i pleć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995, Wyd. UMA, s. 19–38); ambiwalencja w obrazach kobiecości – M. Janion (taż, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980, Wyd. Literackie); A. Szczurek-Boruta (taż, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd.; oraz, *Miedzy asymilacją i transgresją – funkcje i zadania edukacji szkolnej w społecznościach wielokulturowych*, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*. Łódź 2010, Wyd. UŁ, s. 192–206).

<sup>5</sup> Kwestię tę podnoszą L. Witkowski i J. Gnitecki. Ambiwalencja szczególnie wyraźnie zaznacza się w nurcie myślenia krytycznego R. Rorty'ego, H. Giroux'a i P. McLarena. Opiera się ona na wzorcu oscylacji (pojęcie oscylacji zwykle nieobecne w obszarach socjologicznych, psychologicznych), wymaga innego podejścia poznawczego. Tam gdzie kiedyś funkcjoniści widzieli system, tam trzeba widzieć cluster (grono, wiązkę, zlepek, skupienie). Oscylacja leży u podstaw zupełnie innego paradygmatu metodologicznego, w którym zasadę organizującą dyskurs tworzy ambiwalencja. Zob.: przywołane w tym rozdziale (przypis 4) prace L. Witkowskiego oraz J. Gnitecki, *Antynomie, kontrasty i dwuznaczności w obrębie współczesnej pedagogiki*, w: J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, Wyd. UAM.

<sup>6</sup> Zob. Z. Bauman, *Modernity and Ambivalence*, Cambridge 1991, Polity Press.

i duchowym. Nie jest tu kojarzona z brakiem porządku, zasady. Owa niejednoznaczność wikała się w skomplikowany mechanizm organizacji procesu, związany z dużym stopniem złożoności badanego fragmentu rzeczywistości.

Współczesność odeszła od traktowania sprzeczności i napięć jako a priori dysfunkcjonalnych. Struktura społeczna współczesnego społeczeństwa jest dynamiczna i chociażby w związku z tym ambiwalentna. Edukacja wymaga świadomego akceptowania sprzeczności i wysiłku jednostki w ich pokonywaniu. Potwierdzają to wyniki badań własnych młodzieży, jak i nauczycieli. Wahanie się, namysł, ambiwalencja wpisane są w życie<sup>7</sup>.

### 3.2. Przestrzenie uczenia się – analiza czynnikowa

Psychologiczna perspektywa wykorzystuje zarówno koncepcje rozwoju ludzi, jak i tradycyjne podejścia do kwestii uczenia się. W tym ujęciu na proces uczenia się oddziałuje wiele różnych czynników, od których zależą jego efekty. Ziemowit Włodarski czynniki te dzieli na dwie grupy: właściwości ucznia (inteligencja, zdolności specjalne, zainteresowania, nastawienia, poziom aspiracji, motywy uczenia się), sytuacje uczenia się (stan organizmu, transfer, powtórzenia, wzmocnienia, metody, nagrody i kary, informacja o wynikach, aktywność)<sup>8</sup>.

Koncepcja uczenia się społecznego Alberta Bandury podkreśla ważność społecznych elementów w uczeniu się, odnosi się do uczenia się przez modelowanie i naśladownictwo<sup>9</sup>. Koncepcja angielskiego socjologa edukacji Petera Jarvisa<sup>10</sup> „uczenia się w kontekście społecznym” wskazuje na pola napięć pomiędzy tym co jednostkowe i tym co społeczne, lokuje proces uczenia się w perspektywie społecznej, podkreślając aktywną rolę osoby uczącej się. K. Illeris stwierdza, że koncepcja P. Jarvisa „wpisuje się w trend polegający na inkorporowaniu procesów psychicznych do perspektywy charakterystycznej dla procesów społecznych, obejmujących socjalizację, nauczanie instrumentalno-tech-

<sup>7</sup> Kwestię tę podnosiłam w opracowaniach m.in.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd.; *Między asymilacją i transgresją – funkcje i zadania edukacji szkolnej w społecznościach wielokulturowych*, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, cyt. wyd., s. 192–206.

<sup>8</sup> Z. Włodarski, *Psychospołeczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974, WSiP, s. 207.

<sup>9</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, cyt. wyd.

<sup>10</sup> P. Jarvis, *Paradoxes of Learning: on becoming and individual in society*, San Francisco 1992, Jossey-Bass.

niczne i oddziaływania wychowawcze oraz autokreatywną aktywność własną uczących się”<sup>11</sup>.

Podejście społeczno-psychologiczne i podejście zbliżone do teorii socjalizacji nie muszą być względem siebie opozycyjne.

Konstruktywizm społeczny, mocniej niż czyni to P. Jarvis, akcentuje rolę procesów interakcji w uczeniu się. Kenneth Gergen pisze, iż: „Konstruktywizm społeczny tropi źródła ludzkiego działania w relacjach społecznych i interpretuje »funkcjonowanie« jednostki w obrębie wspólnoty”<sup>12</sup>.

Warto spojrzeć na zachowania jednostki w sposób kompleksowy, uwzględniając napięcia między tym, co jednostkowe i społeczne, biorąc pod uwagę dwie perspektywy: przestrzeni, w jakich dochodzi do uczenia się oraz warunków potrzebnych do właściwego uczenia.

W swoim modelu E. Wenger wskazuje na cztery warunki uczenia się: *praktyka i społeczność* – wiążą się z kontekstem społecznym, *znaczenie i tożsamość* – znamionują indywidualny wymiar uczenia się, chociaż autor postrzega je z perspektywy społecznej<sup>13</sup>.

Badania uczenia się od Innych, uczenia-nauczania Innych doprowadziły do powstania bardzo licznego zestawu zmiennych charakteryzujących w sposób wielostronny, aczkolwiek niewyczerpujący badane zjawisko. Poznanie wymiarów uczenia się studentów, przyszłych nauczycieli w efekcie może przyczynić się do usprawnienia procesu edukacji nauczycielskiej, do zmiany edukacyjnej i społecznej.

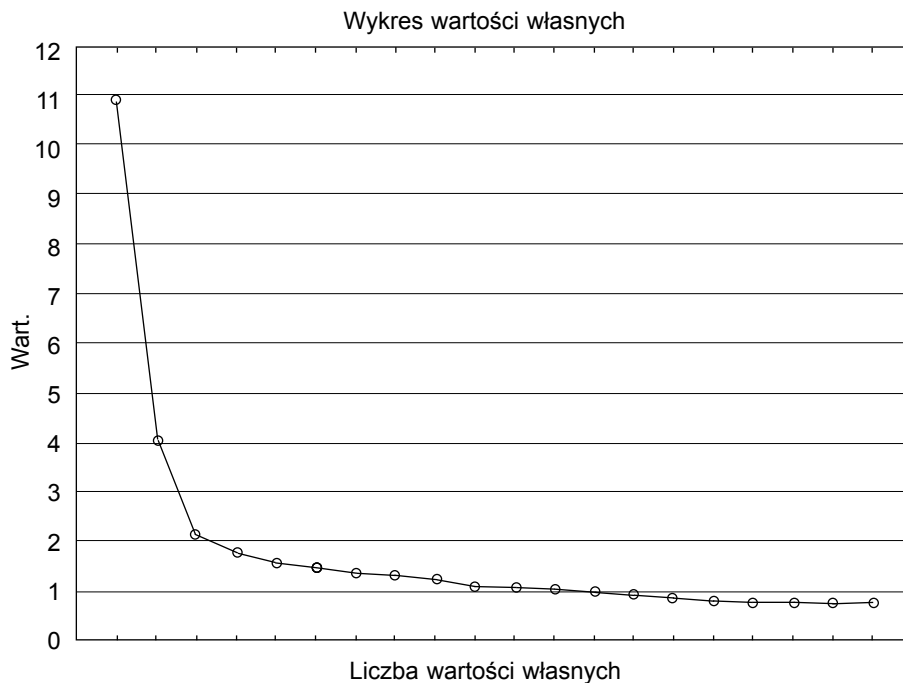
Opracowanie uzyskanych wyników wymagało zastosowania analizy czynnikowej, która w sposób radykalny zmniejszyła liczbę zmiennych. Celem takiego postępowania było wydzielenie jednorodnych czynników, które byłyby charakteryzowane przez zbiór 48 zmiennych. Zgodnie z kryterium przyjętym w teście osypiska Raymonda B. Cattella<sup>14</sup> – punkt na wykresie liniowym, od którego na prawo występuje spadek wartości własnych, czyli znajduje się „osypisko czynnikowe”, stanowi granicę wskazującą liczbę czynników – do analizy pozostawiono cztery czynniki, przyjmując, że to rozwiązanie jest najbardziej sensowne do interpretacji.

<sup>11</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu, s. 132.

<sup>12</sup> K. Gergen, *Realities and Relationships*, Cambridge 1994, Mass: Harvard University Press 1994, s. 68–69.

<sup>13</sup> Podaje za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd.

<sup>14</sup> Test osypiska – metoda graficzna pozwalająca na wykresie liniowym przedstawić wartości własne z arkusza wyników, znaleźć miejsce, od którego na prawo występuje łagodny spadek wartości własnych. M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994, Wydawnictwa Naukowe UAM, s. 62–69.

**Wykres 2.** Przestrzenie uczenia się – test ospyska

Źródło: Opracowanie własne.

Test ospyska pozwolił wyróżnić 4 czynniki o różnej mocy wyjaśniania badanego zjawiska. Czynniki GI – 0,118791; czynnik GII – 0,108415; czynnik GIII – 0,074331; czynnik GIV – 0,079795. Największą moc wyjaśniającą uczenie się mają kolejno czynniki GI, GII, GIV, GIII.

**Tabela 4.** Przestrzenie uczenia się – ładunki czynnikowe

Ładunki czynnik. (Varimax znormalizo) (ankieta_polska_do_stat_2)				
Wyodrębn.: Składowe główne				
(Oznaczone ładunki są > ,450000)				
Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
G1	-0,034937	0,300896	0,178841	0,008895
G2	0,312846	0,071000	0,352648	0,029667
G3	0,247439	0,110619	0,087841	-0,084981
G4	0,400886	0,161296	0,247437	-0,222229

cd. tabeli 4

Ładunki czynnik. (Varimax znormalizo) (ankieta_polska_do_stat_2)				
Wyodrębn.: Składowe główne				
(Oznaczone ładunki są > ,450000)				
Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
G5	<b>0,471793</b>	0,206248	0,260777	-0,024487
G6	0,246590	0,188142	0,177595	-0,184242
G7	0,219132	0,430644	0,254187	0,050328
G8	0,348843	0,287074	0,199448	0,061674
G9	0,278945	0,137686	0,201618	0,199287
G10	0,071670	0,372833	0,237680	0,135608
G11	0,036520	0,419675	0,113976	0,046496
G12	0,022280	<b>0,733105</b>	0,010940	0,175019
G13	0,005116	<b>0,750667</b>	-0,027565	0,193693
G14	0,015333	<b>0,767006</b>	0,004495	0,162618
G15	0,035397	<b>0,639839</b>	-0,147952	0,047936
G16	0,154975	<b>0,546393</b>	0,066761	0,080888
G17	0,141827	<b>0,648160</b>	0,113135	0,078184
G18	0,082028	<b>0,706898</b>	0,189210	0,039297
G19	0,100791	<b>0,573192</b>	0,262902	0,044251
G20	0,276649	0,323967	0,240486	0,001239
G21	0,312676	0,223709	0,344425	0,180807
G22	0,228679	0,148938	0,432619	0,125213
G23	0,182764	0,336095	0,411837	0,118165
G24	0,168691	0,208731	<b>0,538487</b>	0,087391
G25	0,030653	0,189212	<b>0,616219</b>	0,148701
G26	0,033522	0,019294	<b>0,660646</b>	0,226664
G27	0,132421	-0,000609	<b>0,607800</b>	0,295125
G28	0,151347	0,154064	<b>0,474758</b>	0,441918
G29	0,174899	0,286160	0,277243	<b>0,470446</b>
G30	0,112102	0,233598	0,183001	<b>0,602189</b>
G31	0,122475	0,069949	0,135426	<b>0,535537</b>
G32	-0,001395	0,109375	0,172799	0,280429
G33	0,228602	0,289463	0,198021	<b>0,524048</b>
G34	0,214257	0,135488	-0,001985	<b>0,677263</b>
G35	0,195641	0,190898	0,190010	<b>0,581861</b>
G36	0,369652	-0,021045	0,238740	0,399638



cd. tabeli 4

Ładunki czynnik. (Varimax znormalizo) (ankieta_polska_do_stat_2)				
Wyodrębn.: Składowe główne				
(Oznaczone ładunki są > ,450000)				
Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
G37	0,307034	0,046837	0,069490	<b>0,577748</b>
G38	<b>0,501552</b>	0,025852	0,264342	0,345406
G39	0,346419	-0,024493	0,300766	0,248976
G40	0,392338	0,153148	0,354778	0,232038
G41	<b>0,550221</b>	-0,001957	0,142187	0,114966
G42	<b>0,516300</b>	0,068334	0,119945	0,265786
G43	<b>0,611484</b>	0,117901	0,139512	0,205290
G44	<b>0,583856</b>	0,113251	0,059497	0,180683
G45	<b>0,716047</b>	-0,010984	0,068772	0,111945
G46	<b>0,755184</b>	-0,008881	-0,004576	0,264475
G47	<b>0,756721</b>	0,011231	-0,063927	0,268351
G48	<b>0,747528</b>	0,005715	-0,032232	0,263652
War.wyj.	5,701965	5,203906	3,567899	3,830171
Udział	0,118791	0,108415	0,074331	0,079795

Legenda:

Legenda do tabeli jest tożsama z legendą do wykresu 1.

Źródło: Opracowanie własne.

Warunki niezbędne do uczenia się określają następujące czynniki:

- czynnik GI – ze zmiennymi G5, G38, G41, G42, G43, G44, G45, G46, G47, G48;
- czynnik GII – ze zmiennymi G12, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G19;
- czynnik GIII – ze zmiennymi G24, G25, G26, G27, G28;
- czynnik GIV – ze zmiennymi G29, G30, G31, G33, G34, G35, G37.

### 3.2.1. Czynniki indywidualne uczenia się

**Czynnik pierwszy GI** – można nazwać **czynnikiem tożsamości roli zawodowej**. Obejmuje 10 zmiennych charakteryzujących proces uczenia się i nauczania. O korelacji czynnika ze zmienną informuje wartość ładunku czynnikowego. Im wartość jest wyższa, tym silniejsza korelacja zmiennej i czynnika. Najsilniej

z czynnikiem GI skorelowane są zmienne opisujące: powinności w działaniach nauczyciela: *mam świadomość wskazywania zasad współżycia w społeczeństwie* G48, *mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu wzorów zachowań* G47, *mam świadomość dawania/przedstawiania dzieciom kanonu wartości* G46, *na zajęciach wprowadzam dobre wzory wspólnego życia* G42; wzajemność uczenia się w relacjach nauczyciel–uczeń–rodzic: *jest wiele sytuacji w życiu zawodowym, które wymuszają wzajemne uczenie się* G45, *mam świadomość sytuacyjnego uczenia się od Innych/uczniów, nauczycieli, rodziców* G43, *poczucie, że nauczyciel to organizator procesu uczenia się swoich uczniów od Innych* G44; *mam świadomość tego, że nauczyciele i uczniowie to reprezentanci odmiennych kultur (zróżnicowani ze względu na: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, sytuację materialną, dzieci obcokrajowców, uchodźców, repatriantów)* G41; refleksyjne podejście do konstruowania własnej tożsamości: *mam świadomość zdobywania wiedzy o sobie* G38, *mam świadomość pozytywnych stron uczenia się od Innych* G5.

Przyszli nauczyciele mają, używając sformułowania H. Kwiatkowskiej, „głęboko wdrukowaną w swą świadomość orientację powinnościową (...) wyznaczeni są tym co słuszne, dobre (...) Znamienneą rysą mentalności nauczycielskiej czy ich „charakteru zawodowego” jest to, że nie potrafią funkcjonować poza zaangażowaniem pozytywnym”<sup>15</sup>.

Wypowiedzi badanych wskazują na to, że nie są im obce świadomość własnej kultury, chęć poznawania Innego, tworzenie wspólnoty.

Uczenie się, zgodnie ze stanowiskiem konstruktywistów, wiąże się z interakcjami. Wyniki badań własnych ujawniają świadomość wzajemnego uczenia się nauczyciela i ucznia, współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów. Rzeczywistość życia codziennego – jak twierdzą Peter Berger i Thomas Luckmann – zawiera schematy typizujące, które pozwalają uświadomić sobie, jak postrzegamy innych i jak wchodzimy w relacje z nimi<sup>16</sup>.

Wyzwaniem edukacji – jak pisał J. Nikitorowicz już dziesięć lat temu – jest kształtowanie świadomej solidarności ogólnoludzkiej. Obecnie w wielu dokumentach europejskich, diagnozach społecznych, opracowaniach statystycznych funkcjonuje termin spójności społecznej. Działania prowadzące do realizacji tego zadania – zdaniem J. Nikitorowicza – to: „poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury” (...) „przezwyciężanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia

<sup>15</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 214.

<sup>16</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik, Warszawa 1983, PIW, s. 62–63.

Innych” (...) „wdrażania do zauważania i poznawania INNEGO, kształtowania wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem INNEGO”<sup>17</sup>. Cele te uznać można za zrealizowane w odniesieniu do badanych, odnajdujemy je w ich deklaracjach, składających się na opisywany wymiar tożsamości.

Tożsamość jest tą sferą, w której aspekty poznawcze i psychodynamiczne uczenia się tworzą zintegrowaną całość. Takie stanowisko prezentuje E. Wenger, który uczenie się wiąże z tożsamością i stoi na stanowisku, że w procesie uczenia się tożsamość „staje się”.

Czynnik GI ilustruje fakt związku tożsamości osobowej z tożsamością roli zawodowej nauczyciela. Obejmuje on elementy roli nauczyciela: powinność (współczesna pedagogika odwołuje się ponownie do powinności); świadomość uczenia się w relacjach z Innymi oraz refleksyjne konstruowanie własnej tożsamości we wzajemnych interakcjach.

Pytania o uczenie się, jego istotę w ponowoczesnym świecie, rolę i odpowiedzialność nauczycieli często formułowane są w odniesieniu do rozwoju indywidualnego. K. Illeris rozpatruje uczenie się w kontekście rozwoju osobowego<sup>18</sup>, Christopher Day<sup>19</sup> uczenie się przez całe życie ujmuje w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczyciela, Otto Speck<sup>20</sup> w kontekście trudności wychowawczych. Można w tym miejscu odwołać się do H. Kwiatkowskiej, która wskazuje, że: „Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim powinno obejmować dwie formy kształcenia (...) przygotowanie do podjęcia zadań zawodowych (...) przygotowanie do rozwoju zawodowego”<sup>21</sup>.

Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują na fakt wiązania przez studentów i przyszłych nauczycieli rozwoju osobowego z rozwojem zawodowym.

Tożsamość „jest (...) czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby – stwierdza Zygmunt Bauman – i co nie

---

<sup>17</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 50–51.

<sup>18</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu, s. 95–106.

<sup>19</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przekład J. Michalak, Gdańsk 2004, GWP.

<sup>20</sup> O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przekład E. Cieślík, Gdańsk 2005, GWP.

<sup>21</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd.

zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki”<sup>22</sup>.

Z tym zadaniem, jak pokazują wyniki badań własnych, zmagają się osoby w okresie wczesnej dorosłości. Wnikliwe badania na ten temat przeprowadził Krzysztof Rubacha, wskazując na związek między rolą pełnioną przez nauczyciela a realizacją zadań rozwojowych<sup>23</sup>.

Konstruktywizm społeczny koncentruje uwagę na tożsamości jako budowie, strukturze, zespole elementów „budowli” każdego człowieka, ale i na sposobie powiązania tych elementów, konstruowania, budowania, składania, który jest twórczy.

Wiedza na temat swojej/własnej roli zawodowej nie tworzy się w oderwaniu od wiedzy o sobie jako osobie prywatnej, przy czym ta druga zdaje się zawsze, w jakiś sposób, określać lub wręcz determinować tą pierwszą. Obraz siebie, zespół cech powstałych drogą uczenia się, jest centrum procesów uczenia się zachodzących w osobowości, czynnikiem stabilizującym zachowanie. Jest rodzajem mapy (jak pisze obrazowo Raimy)<sup>24</sup>, którą jednostka posługuje się w chwilach decyzji i kryzysów psychicznych.

Bycie „osobą”<sup>25</sup> oznacza nie tylko to, że jednostka jest refleksyjnym aktorem, ale także, że dysponuje pojęciem osoby zarówno w odniesieniu do siebie, jak i innych. Pojęcie Ja jest zjawiskiem o charakterze kulturowym<sup>26</sup>, w jego ramach mieszczą się tożsamość etniczna czy więzy rodzinne.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej: „Istota powodzenia w działaniach symbolicznych polega nie na wyuczonej sztuce reagowania, na instrumentalnym zachowaniu, ale na jego „rozumiejącej interpretacji”<sup>27</sup>.

Złożoność sytuacji społecznych, ścieranie się tendencji zachowawczych i reformatorskich w oświacie, chaos i pozostawienie nauczycieli samych z problema-

<sup>22</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, Instytut Kultury, s. 9.

<sup>23</sup> K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

<sup>24</sup> Podają za: S. Siek, *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa 1993, Wyd. ATK, s. 292.

<sup>25</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002, WN PWN.

<sup>26</sup> H.C. Triandis proponuje rozróżnienie między Ja prywatnym, publicznym i kolektywnym. Na Ja prywatne składa się to, w jaki sposób jednostka spostrzega i rozumie samą siebie. Ja publiczne odnosi się do tego, w jaki sposób jednostka jest spostrzegana przez Innych. Ja kolektywne dotyczy własnej przynależności do różnych grup społecznych. H.C. Triandis, *The self and social behavior in differing cultural context*, „Psychological Review” 1996, s. 506–520; D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, przekład A. Nowak, Gdańsk 2007, GWP, s. 367–412.

<sup>27</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 220.

mi utrudniają jednoznaczne określenie i ocenę siebie, a także zachodzących zjawisk i procesów. Wcześniejsze badania Ja realnego nauczyciela<sup>28</sup> wskazują na profesjonalizm, który jest sposobem radzenia sobie z istniejącymi sprzecznościami, reakcją na wypalenie zawodowe<sup>29</sup>, swoistą filozofią życia codziennego, w którym nauczyciele kierują się zdrowym rozsądkiem.

Kształt i treść roli indywidualnej jest wynikiem kompromisu między społecznymi nakazami roli (zestaw norm i żądań regulujących zachowanie jednostki w obrębie roli) a osobowościowymi i sytuacyjnymi możliwościami realizowania<sup>30</sup>. W przypadku roli społecznej nauczyciela jest to ukryta w systemie kształcenia nauczycieli socjalizacja polegająca na wprowadzeniu adepta w oczekiwania przypisywane roli społecznej. Nauczyciel rozpoznaje główne, niejako osiowe systemy nakazów społecznych definiujących jego przyszłą rolę<sup>31</sup>.

Wzrost wymagań kwalifikacyjnych we współczesnych społeczeństwach dotyczy także nauczycieli. Dotychczas koncentrowano się na kwalifikacjach profesjonalnych, obecnie wzrasta zapotrzebowanie na kwalifikacje oparte na refleksyjnym i odpowiedzialnym kreowaniu własnej tożsamości, własnego rozwoju oraz rozwoju tożsamości uczniów. Świadomość takich oczekiwań mają badani przyszli nauczyciele.

H. Kwiatkowska stwierdza, że „współczesne usytuowanie nauczyciela w kulturze, zmienione oczekiwania wobec jego profesji, radykalnie odmienione warunki jego pracy domagają się edukacji organizowanej nie tylko z »nadania kulturowego«, lecz także, a może przede wszystkim, z »nadania intencji własnej podmiotu«”<sup>32</sup>.

Wyniki badań tożsamości nauczycieli H. Kwiatkowskiej wskazały m.in. na to, że nauczycieli we wszystkich prawie wymiarach tożsamości łączy potrzeba

---

<sup>28</sup> A. Szczurek-Boruta, *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 37–60.

<sup>29</sup> Opisane w pierwszej połowie lat 90. zjawisko wypalenia zawodowego. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. EDYTOR, s. 325–344.

<sup>30</sup> D.J. Levinson, *Rola, osobowość i struktura społeczna*, w: J. Szmatka (red.), *Elementy mikrosocjologii*, Kraków 1999, Wydawnictwo UJ, s. 129; K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 101–132.

<sup>31</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, WSiP, s. 441.

<sup>32</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, GWP, s. 8.

bycia pewnym w swoim działaniu. Zdaniem tej autorki: „Trudno uznać pewność za cnotę nauczycielskiej pracy”<sup>33</sup>.

**Czynnik GII** – ma wysokie wartości ładunków ze zmiennymi charakteryzującymi naturę doświadczeń w kontaktach z Innymi. Dominującą „treścią” tego czynnika są zmienne określające znaczenia nadawane osobistym doświadczeniom. Nazwę go **czynnikami doświadczeń w relacjach z Innym**. W jego strukturze można wskazać na doświadczenia zdobywane w działaniu: *codzienne kontaktuję się z Innym* G12, *organizuję spotkania do kontaktów z Innym* G13, *mam doświadczenia działania w sytuacjach zastanych w relacjach z Innym* G14, *znam reguły zachowań w stosunku do Innego i stosuję przepisy działania* G16 oraz cechy/właściwości tych doświadczeń, napięcia, ciągłość, udostępnianie własnej kultury, otwartość, stosowanie w nowym kontekście: *doświadczam napięć/konfliktów w relacjach z Innym* G15, *moje uczenie się od Innych wykazuje ciągłość* G17, *mam doświadczenia działania w relacjach z Innym w nowym kontekście* G18, *mam doświadczenia w uczeniu Innych zasad mojej własnej kultury* G19.

W opracowaniu tym doświadczenie ujmuję głębiej, nie tylko jako bezpośrednią percepcję, proces, który dotyczy kognitywnego uczenia się, ale konstruowanie znaczeń, zgodnie z ujęciem konstruktywizmu społecznego. W tym względzie nawiązuję do kilku uzupełniających się stanowisk: J. Brunera, który uważał, że samo spostrzeganie jest kategoryzowaniem, a uczenie się to nic innego, jak opanowywanie lub tworzenie takich kategorii<sup>34</sup>; do K. Illerisa<sup>35</sup> wskazującego na trzy wymiary uczenia się przez doświadczenia: poznawczy, emocjonalny i działaniowy oraz Gordona Moskowitza, dla którego spostrzeganie jest konstruowaniem, część doświadczenia percepcyjnego jest zdeterminowana nie przez właściwości przedmiotu lub osoby, którą obserwujemy, lecz przez kontekst, w jakim zachodzi obserwacja<sup>36</sup>. Kontekst może modyfikować spostrzeżenia, sugerować konkretne znaczenia, zmieniać się z sytuacji na sytuację. Odgrywa zatem dość zdradliwą rolę, determinując to, jak ludzie widzą świat i innych ludzi. G. Moskowitz stwierdza: „Mimo że nasze doświadczenie mówi, iż jesteśmy empirystami, rzeczywistość zdaje się mówić, że jesteśmy instrumentalistami, widząc to, co pasuje do naszych celów”<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> Tamże, s. 220.

<sup>34</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekład T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, TAIWPN Universitas, wstęp s. IX.

<sup>35</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 155.

<sup>36</sup> G.B. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego. Psychologia XXI wieku*, przekład A. Sawicka-Chrapowicz, J. Suchecki, Gdańsk 2009, GWP, s. 41–42.

<sup>37</sup> Tamże, s. 91.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na obecność dwóch wymiarów poznawczego i praktycznego w uczeniu się przez doświadczenia, brak natomiast emocji. Rolę emocji w konstruowaniu Ja przez szkołę podnosi J. Bruner<sup>38</sup>. Uważa, że emocje i uczucia są reprezentowane w procesach wytwarzania znaczenia i w konstruktach rzeczywistości. Także K. Illeris traktuje emocje jako trzeci wymiar uczenia się.

W kontekście wyników przeprowadzonych badań kształcenie przyszłych nauczycieli należy postrzegać jako wspomaganie studentów w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości. Istotna w tym względzie jest zasada interakcyjności sformułowana przez J. Brunera<sup>39</sup> oraz zdolność do wykraczania poza doświadczenia – nawiązanie do prac L. Wygotskiego.

Analiza czynnikowa wskazała również na cechy i właściwości doświadczeń: ciągłość, interakcyjność, napięcia. Dwie pierwsze cechy – ciągłość<sup>40</sup> i interakcyjność<sup>41</sup> – dostrzegał już John Dewey, pisząc o zasadach, które mają dla wychowania kluczowe znaczenie.

Rozwijająca się jednostka podlega zarówno wpływom „natury” (naciski biologiczne odczuwane ze strony zmieniającego się ciała), jak i wpływom „kultury” (naciski społeczne płynące ze strony otoczenia, oczekiwania, wymagania, a także żądania społeczne). Próbuąc sobie radzić z tymi dwojakiego rodzaju naciskami (dwojakiego rodzaju potrzebami – osobistymi, w tym biologicznymi, psychicznymi oraz społecznymi), jednostka wykorzystuje nabyte wcześniej kompetencje. Źródłem tych kompetencji są doświadczenia (szerzej na ten temat: Tyszkowa, 1986, 1988; Trempała, 2000). Istotą rozwoju psychicznego człowieka jest bowiem organizowanie i przekształcanie się struktur doświadczenia indywidualnego, gromadzonego i opracowywanego przez jednostkę w wyniku własnej aktywności podejmowanej w interakcji z otoczeniem. Doświadczenie traktowane jest jako materiał rozwoju, a rozwój jako ciąg zmian będących rezultatem organizowania się i przekształcania tego doświadczenia

---

<sup>38</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd., s. 28–29.

<sup>39</sup> Por. tamże, s. 40.

<sup>40</sup> „Zasada ciągłości oznacza, że każde doświadczenie zarówno przejmując coś z doświadczeń minionych, jak i kształtując w określony sposób jakość tych przyszłych”. Zob. J. Dewey, *Experience and Education*, New York 1963, Collier Books, s. 35. Podaję za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, przekład z j. angielskiego A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu, s. 158.

<sup>41</sup> Zasada interakcyjności mówi, że: „Zachodzi swego rodzaju współdziałanie pomiędzy jednostką a tym, co konstituuje jej środowisko”. J. Dewey, *Experience and Education*, New York 1963, Collier Books, s. 43. Podaję za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 158.

w wyniku włączania nowych doświadczeń oraz dostosowywania aktywności do potrzeb równoważenia (regulowania) stosunków z otaczającym światem<sup>42</sup>.

Wyniki przeprowadzonych badań nie świadczą o instrumentalnym traktowaniu przyszłego zawodu przez studiujących. Badani nie mają przeświadczenia, że wszystko można zaplanować, określić, wykonać (badania H. Kwiatkowskiej przeprowadzone w latach 2000–2002 ujawniły, że prawie 65% nauczycieli rozwój zawodowy zatrzymuje na poziomie konwencjonalnym<sup>43</sup>). Osoby w okresie wczesnej dorosłości dostrzegają interakcyjny charakter swoich działań. Przyznają, że nie rozumieją wszystkiego w relacjach międzyludzkich, dostrzegają napięcia i konflikty, dążą do doskonalenia swojego warsztatu. Ostrożnie można stwierdzić, że spora grupa badanych przyszłych nauczycieli jest w stadium postkonwencjonalnym – „autonomiczne Ja”. Badani przyszli nauczyciele mają przekonanie o niezależności w działaniu. Przejawiają osobistą aktywność intelektualną i samodzielność. Chcą sprostać wymaganiom, uruchamiają myślenie perspektywne, tworzą i konstruują koncepcję siebie i własnej tożsamości, koncepcje świata, w którym działają. Samoświadomość, znajomość źródeł własnych uppełnomocnień zawodowych jest wysoka. Pewnie ten wyidealizowany obraz w zderzeniu z rzeczywistością wywoła szok.

Doświadczenia są podstawą kształtowania kompetencji. Nabywanie kompetencji międzykulturowej polega na kulturowym doświadczeniu, które według Patricka R. Morana odbywa się na czterech poziomach: *Knowing About; Knowing How; Knowing Why; Knowing Oneself*<sup>44</sup>.

Model kulturowego doświadczenia (*The Cultural Experience*) P.R. Morana jest przykładem cyklicznego modelu kształcenia międzykulturowego<sup>45</sup>, zakłada, iż nauczanie i uczenie się jest procesem ciągłego zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw oraz świadomości. W tym sensie, nabywanie kompetencji międzykulturowej będzie ujmowane jako proces stałego wzrastania osobowościowego oraz świadomościowego, które wymaga zaangażowania emocjonalnego oraz silnej motywacji<sup>46</sup>.

<sup>42</sup> J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 159.

<sup>43</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*, cyt. wyd.

<sup>44</sup> Zob. P.R. Moran, *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Boston 2001, Heinle & Heinle/Thomson Learning, s. 15–19.

<sup>45</sup> Kształcenie międzykulturowe traktowane jest jako proces kształtujący osobowość uczących się, a więc „proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w zakresie wiedzy, postaw oraz emocji”. Zob. M. Białek, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław 2009, ATUT, s. 121.

<sup>46</sup> A. Szczurek-Boruta, *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXI, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki (red.), Kom-



Kształcenie międzykulturowe jest wieloetapowym procesem<sup>47</sup>, obejmującym nie tylko wiedzę o obcej kulturze, ale przede wszystkim umiejętność odpowiedniego jej zastosowania w danej sytuacji, postawę otwartości wobec ludzi reprezentujących odmienny krąg kulturowy oraz wysoki poziom motywacji uczących się (chęć zrozumienia różnorodności kulturowej i językowej), niezbędny do konfrontacji z odmiennością oraz warunkujący rozwój uczenia się międzykulturowego<sup>48</sup>. Takie podejście prezentowane i przyjmowane jest na gruncie rozwijanej od ponad dwudziestu lat edukacji międzykulturowej<sup>49</sup>. Jest procesem nakierowanym na aktywne zdobywanie wiedzy i działanie, a także procesem silnie zindywidualizowanym, gdyż jego punkt wyjścia stanowi osoba uczącego się. W rezultacie, jednostki nabywają umiejętność komunikowania się z przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych, zdobywają wiedzę o kulturze własnej, innej/odrębnej oraz jej wpływie na język, tożsamość i sposób postępowania jednostki.

Rozwój kompetencji międzykulturowej jest wynikiem poznawania kultury, które może odbywać się w sposób bezpośredni – poprzez stykanie się z odmiennym sposobem bycia i myślenia w trakcie spotkań z ludźmi pochodzącymi z odmiennego kręgu kulturowego bądź w sposób pośredni – dzięki materiałom dydaktycznym wykorzystywanym na zajęciach. W drugim przypadku niezwykle istotną rolę odgrywa nauczyciel, który spełnia rolę pośrednika między kulturami<sup>50</sup>.

---

*petencje do komunikacji międzykulturowej*, Białystok 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 155–169.

<sup>47</sup> M. Białek, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław 2009, ATUT, s. 116–155.

<sup>48</sup> Szerzej na temat uczenia się międzykulturowego wypowiadam się w opracowaniu: *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego. Szkoła – Kultura – Tożsamość*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 158–173.

<sup>49</sup> Edukację międzykulturową można rozpatrywać w kategoriach praktyki w warunkach spotkania (dialogu) kultur, lecz także – w określonych okolicznościach środowiska, w których jest realizowana – w kategoriach praktyki edukacyjnej, w warunkach konfliktu kultur. Paradoksalnie więc, edukacja międzykulturowa może być pojmowana jako przygotowująca do stawienia czoła istniejącym w przestrzeni społecznej konfliktom, antynomiom, ambiwalencji. Zob. T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ, s. 27–33.

<sup>50</sup> Szerzej na ten temat: M. Białek, A. Gackowska, N. Goicoechea, E. Sanz, *Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w procesie glottodydaktycznym*, w: M. Białek, A. Gackowska, R. Lewicki (red.), *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej*, Wrocław 2006, ATUT, s. 25–49.

### 3.2.2. Czynniki społeczne uczenia się

Ludzie – jak twierdzi Kazimierz Obuchowski – zaspokajając swoje potrzeby w różnych warunkach i przy różnych własnych umiejętnościach, uczą się różnych technik działania<sup>51</sup>. Anna Brzezińska, pisząc „uczą się”, ma na myśli normalny proces warunkowania, tak jak rozumieł to Iwan P. Pawłow i Edward L. Thorndike<sup>52</sup>.

Przez uczenie się Maria Przetacznikowa rozumie „proces wytwarzania się, przekształcania i utrwalania czynności (regulacyjnych) na podłożu doświadczenia indywidualnego (...) zdobytego (...) pod wpływem bodźców środowiska zewnętrznego i aktywności podmiotu, a zatem podczas działania i ćwiczenia”<sup>53</sup>.

Działanie człowieka daje się uprzedmiotwić, zobiektywizować, przejawia się w ludzkich wytworach<sup>54</sup>. „Samotworzenie się człowieka ma zawsze nieuchronnie charakter społeczny. Ludzie wytwarzają wspólnie ludzkie środowiska z jego wszystkimi układami społeczno-kulturowymi i psychologicznymi”<sup>55</sup>. Istota ludzka musi stale uzewnętrzniać się w działaniu<sup>56</sup>.

Działaniu przypisuje się szczególną rolę w postrzeganiu i rozpatrywaniu problematyki uczenia się, nauczania, kształcenia, wychowania, edukacji, opieki, pracy społecznej, socjalnej, profilaktyki<sup>57</sup>.

---

<sup>51</sup> Kazimierz Obuchowski charakteryzuje różne sposoby zaspokajania potrzeb przez człowieka przy pomocy pojęcia „indywidualizacji”. Por. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, WN PWN, s. 96.

<sup>52</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 46–48.

<sup>53</sup> M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, PZWS, s. 40.

<sup>54</sup> Szerzej na ten temat: P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 69.

<sup>55</sup> Szerzej na ten temat: tamże, s. 91–92.

<sup>56</sup> Szerzej na ten temat: tamże, s. 94.

<sup>57</sup> Działanie jest to: „Zachowanie celowe, świadome i dowolne lub zachowanie zmierzające do określonego celu”. Podają za: T. Pszczołowski, *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 58; W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; T. Kotarbiński, *Szkice praktyczne*, Warszawa 1913, Wyd. Kasy im. Mianowskiego; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN, s. 77–110; M. Winkler, *Pedagogika społeczna*, przekład M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2009, GWP.

Uczenie się jest w stosunku do uczenia, nauczania, kształcenia, edukacji działaniem podstawowym, ponieważ inne działania podejmowane są w celu stworzenia warunków do jego wystąpienia<sup>58</sup>.

Proces uczenia jest efektywny, gdy: „Jest dostosowany do możliwości rozwojowych i indywidualnych uczniów, gdy oparty jest na ich aktywności”<sup>59</sup>.

Aktywność jest nieodłączną cechą działania, które ma szczególne miejsce w kształtowaniu tożsamości, jednostka podejmuje działania względem siebie, wchodząc w relacje z Innym. Jak twierdzi Ewa Marynowicz-Hetka: „Spośród wielu dyspozycji składających się na kompetencje orientujące działanie, szczególne miejsce w kształtowaniu osoby zajmuje uwrażliwienie jej na Innych. Społeczny wymiar działania społecznego wyraża się m.in. w tym, że jest ono ukierunkowane »na Innych«, a realizowane »z Innymi« i przez »Innych«<sup>60</sup>. (...) Uwrażliwianie na Innych wymaga od podmiotu działającego zgody i akceptacji uniwersalnych wartości oraz odpowiadających jego przekonaniom systemów etyczno-filozoficznych i traktowania ich jako odniesienia dla uzasadniania racji kształtowania w sobie takiej postawy”<sup>61</sup>.

**Czynnik GIII** grupuje zmienne odnoszące się do umiejętności, które posiada badana osoba, dotyczy sfery działania w codziennej rzeczywistości, stąd określiłam go jako **czynnik praktyki – uczenie się w toku działania**. W jego zakresie znajdują się konkretne umiejętności, kwalifikacje, kompetencje do wchodzenia w relacje z Innym: *radzę sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami Innych* G25, *umiem negocjować* G26; *umiem dochodzić do kompromisu* G27; *umiem działać na obrzeżach kultur własnej i innej* G24, *umiem współdziałać z Innymi* G28. Czynnik ten obejmuje wiele grup umiejętności, technik zachowań przydatnych do rozwiązywania sytuacji trudnych oraz współpracy w relacjach społecznych.

Rozpatrując czynnik GIII z perspektywy konstruktywizmu społecznego, zauważamy, że zmienne z nim skorelowane wskazują na bogactwo sytuacji zachowania. Nie jest ono zależne wyłącznie od właściwości osobowościowych, ale od charakteru sytuacji. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że za-

<sup>58</sup> Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego. Szkoła – Kultura – Tożsamość*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 158–173.

<sup>59</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 472.

<sup>60</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN, s. 244.

<sup>61</sup> Tamże.

chowanie jest „specyficzne” wobec poszczególnych sytuacji: negocjacje, dochodzenie do kompromisu, radzenie sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami innych, działanie na obrzeżach kultur, współdziałanie. Dana osoba zachowuje się różnie w zależności od sytuacji. Treść i natura uczenia się usytuowana jest w jednostce, ale zdeterminowana przez relacje społeczne. Otaczający świat jest postrzegany przez badanych jako ten, który aktywnie konstruuje, element aktywności, czynności, działania społecznego znajduje się w każdej zmiennej korelującej z czynnikiem GIII. Zachowanie zależy od sytuacji, relacji społecznych z Innymi, ale jego autorem jest jednostka.

P. Berger i T. Luckmann twierdzą, że wszelkie działanie ma skłonność do przechodzenia w nawyk, a działanie o dużej częstotliwości zostaje ujęte we wzór (...). Działania nawykowe mają charakter znaczący, chociaż są nawykami, zostają włączone do ogólnych zasobów wiedzy jednostki i przyjęte przez nią do ewentualnego wykorzystania w przyszłości<sup>62</sup>. Autorzy ci zauważają, że: „W świecie pracy w mojej świadomości przeważa motyw pragmatyczny, to znaczy uwaga związana z tym światem jest zdeterminowana głównie przez to, co zrobiłem albo co planuję w nim zrobić”<sup>63</sup>.

Zasadne wydaje się w tym kontekście zajęcie się uczeniem się przez wykonywanie czynności, praktykowanie. W codziennej rzeczywistości osoby w okresie wczesnej dorosłości uczą się, działając, wchodząc przy tym w interakcje. Studenci, przyszli nauczyciele, uczestniczą w pracy różnych zespołów (realizują studenckie projekty z rówieśnikami, odbywają praktyki zawodowe, wchodząc do grupy personelu pedagogicznego danej placówki), tworzą własne konstrukcje rzeczywistości, które wchodzą w relacje z konstrukcjami pojedynczych jednostek i grupy. Zgodzić można się z poglądem reprezentowanym przez K. Illerisa, że: „Konstrukcje są tworzone przez społeczności i wchodzą w interakcje z konstrukcjami, jakie tworzą jednostki w wewnętrznie zlokalizowanych procesach uczenia się”<sup>64</sup>.

Przywoływani już wielokrotnie P. Berger i T. Luckmann także przyjmują tezę, że rzeczywistość<sup>65</sup> jest społecznie tworzona. Odwołują się przy tym do Emila Durkheima, który powiada: „Pierwszą i najbardziej podstawową zasadą jest rozpatrywać fakty społeczne jak rzeczy”<sup>66</sup> oraz Maxa Webera, który zauważa,

<sup>62</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 95.

<sup>63</sup> Szerzej na ten temat: tamże, s. 54.

<sup>64</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 134.

<sup>65</sup> „Rzeczywistość” jako własność takich zjawisk, którym przyznajemy istnienie niezależnie od naszej woli” w: P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 23.

<sup>66</sup> E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968, WN PWN, s. 43.

że: „Zarówno dla socjologii w jej obecnym rozumieniu, jak i dla historii, przedmiotem poznania jest kompleks subiektywnych treści działania”<sup>67</sup>.

W swoim codziennym życiu ludzie podejmują określone działania w rzeczywistości, która ich otacza. W pracy tej interesują mnie fakty społeczne dotyczące/związane z Innym, chcę poznać subiektywne znaczenia nadawane działaniom w relacjach z Innymi ludźmi. Współczesna rzeczywistość jest nasycona Innymi, co wymusza naturalną konieczność wchodzenia w relacje z nimi.

Społeczeństwo w myśl założeń konstruktywizmu jest sferą obiektywnych faktów, tworzonych przez działania, w których wyrażają się subiektywne znaczenia. Dualistyczny charakter społeczeństwa znajduje wyraz w obiektywności faktów i subiektywności znaczeń.

„Fenomenologiczna analiza życia codziennego, czy raczej subiektywnego doświadczenia życia codziennego, powstrzymuje się zarówno od jakichkolwiek hipotez przyczynowych albo genetycznych, jak i od twierdzeń dotyczących ontologicznego statusu analizowanych zjawisk”<sup>68</sup>. Świat życia codziennego powstaje w myślach i działaniach oraz dzięki tym myślom i działaniom trwa”<sup>69</sup>.

Ludzie borykają się z problemami dnia codziennego, nieustannie wchodzą w relacje z innymi ludźmi, czasem są niedoceniani, lekceważeni i upokarzani, innym razem doceniani, dowartościowani. Te sprzeczne warunki przekształcają się w ambiwalencję. Psychologicznie rzecz biorąc, uczą się żyć w tych sprzecznych rzeczywistościach. Uczenie się społeczne wiąże się zatem z tym, jak ludzie uczą się żyć w rzeczywistości przepełnionej sprzecznościami i konfliktami i jak rozwijają zdolności: radzenia sobie z konfliktami wewnętrznymi, tolerancji ambiwalencji, obrony przed ambiwalencją.

Uczenie się społeczne, jak twierdzi K. Illeris, zakłada uznanie ambiwalencji i jej przyczyn<sup>70</sup>. Deklarowane zachowania badanych *radzę sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami Innych G25, umiem działać na obrzeżach kultur własnej i innej G24*, to wskaźniki wykraczania poza wzorce, dostrzegania sprzeczności i ambiwalencji. Należy ostrożnie przypuszczać, że postępowanie takie rozwija tolerancję ambiwalencji.

Pluralizm kulturowy i integracja europejska osłabiają sprzeczności związane z postrzeganiem, wchodzeniem w relacje z reprezentantem Innej kultury, z drugiej strony te same przemiany poszerzają ambiwalencję, czyniąc z niej podstawę naszej egzystencji, bo dotyczy każdego.

<sup>67</sup> M. Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*, New York 1947, Oxford University Press, s. 101.

<sup>68</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 51.

<sup>69</sup> Szerzej na ten temat: tamże, s. 50.

<sup>70</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 141–143.

Nauczyciel jest przede wszystkim sprawcą podejmującym wielorakie działania celowe<sup>71</sup>, dzięki którym zaspokajają potrzeby własne i swoich uczniów.

Ilustracją przedstawionych dotychczas wyników badań mogą być wypowiedzi udzielone w trakcie wywiadów. Są to swoiste opisy praktyk uczenia się, praktykowania.

Praktyki wprowadzające do zawodu mają różnorodną postać, ich ocena przez badanych jest zróżnicowana, nacechowana subiektywizmem. Badani wskazują zarówno przykłady pozytywne, jak i negatywne praktykowania.

Wyniki badań jakościowych wskazują na to, że część badanych ogranicza się do peryferyjnego uczestnictwa<sup>72</sup>, część przyswoiła wiedzę praktyczną i technologiczną, jest też niewielka grupa studentów, którzy przyjmują zachowania mające charakter konstruktywnego oporu, np. obserwując fakt marginalizacji dziecka w grupie (dziecko nadpobudliwe ruchowo), podejmują działania mające na celu zmienić ten stan rzeczy.

Praktykowanie jest nie tylko uczeniem się instrumentalnym. Obejmuje też socjalizację, ma charakter autorytarny i opresyjny, niesie ze sobą wartości moralne, ideologie, uprzedzenia itd. – na co wskazują wyniki badań jakościowych.

Uczenie się polega tu na stopniowym przyswajaniu wiedzy praktycznej i technologicznej poprzez doświadczanie i naśladowanie. Jeśli studenci prezentują podejście konstruktywistyczne, refleksyjne to znajdują relewantne rozwiązania sytuacji konfliktowych, rozwijają swoje umiejętności logicznego myślenia, analizowania informacji. Studenci studiów niestacjonarnych wykazują większą aktywność, część z nich pracuje i poważnie podchodzi do kierowania swoim rozwojem, samodzielnie doksztalając się, szukając pomocy w instytucjach zewnętrznych.

---

<sup>71</sup> Podstawowe znaczenia dla przetrwania jednostki mają działania zachowawcze, drugim rodzajem aktywności są działania transgresyjne, polegające na celowym przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń. Rozróżnienie działań zachowawczych i transgresyjnych – dokonane przez Józefa Kozińskiego – wskazuje na swoistą dialektykę ludzkich zachowań, którą potwierdziły także wyniki przeprowadzonych badań w zakresie obrazu Ja. J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, WN PWN; J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>72</sup> Peryferyjne uczestnictwo – podejście Lave i Wengera 1991 – oznacza, że praktykant uczy się przez uczestnictwo w społeczności, w której jest akceptowany. Środowisko to jest świadome, że jest to osoba praktykująca, która startuje z peryferyjnej pozycji i będzie stopniowo zdobywać nowe umiejętności poprzez uczestnictwo w rozmaitych formach aktywności właściwych danej społeczności. Uczenie się nowicjusza przebiega na wielu płaszczyznach. Podejście to spotkało się w Danii z ostrą krytyką jako autorytarna i konserwatywna forma szkolenia. Podają za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 193.

Pewnie daleko tu do realizacji koncepcji refleksyjnego praktyka Donalda Schöna<sup>73</sup>, w której wiedza i działanie są aspektami tego samego procesu. Refleksyjny praktyk jest zdolny do przekraczania poziomu działań rutynowych. Jest to proces, w którym wiedza, doświadczenie i propozycje rozwiązań tworzą całość charakteryzującą refleksyjnego praktyka.

Edukacyjne problemy współczesnych społeczeństw wielokulturowych nie zostaną rozwiązane poprzez zwiększenie liczby praktyk, ale przez pozytywny dobór kandydatów do wykonywania określonego zawodu nauczyciela, kształtowanie ludzi, którzy świadomie konstruują siebie i otaczający ich świat, przechodząc od fazy nowicjusza do eksperta.

**Czynnik GIV** jest najsilniej skorelowany ze zmiennymi G34, G30, G35, G37, G31, G33, G29. Nadałam mu nazwę **uczestnictwo społeczne**. W grupie tych zmiennych znalazły się te, które wskazują na poczucie przynależności, więzi bliskości oraz działań służących budowaniu tej wspólnoty: *czuję więź z członkami wspólnot/y, do której należę* G34, *współpracuję z członkami mojej/moich wspólnot* G30, *we wspólnocie umiem wspólnie rozwiązywać konflikty w relacjach z Innymi ludźmi* G35, *mam poczucie przynależności do określonej wspólnoty/wspólnot* G37, *przyjmuję systemy wartości, normy, zachowania właściwe dla mojej grupy/wspólnoty* G31, *potrafię budować związki emocjonalne i relacje społeczne z innymi* G33, *ustawicznie uczę się od Innych, z którymi tworzę wspólnotę* G29.

Pragnę zauważyć, iż użyty termin wspólnoty<sup>74</sup> odnosi się nie tylko do populacji, którą zasadniczo określa wspólna: przestrzeń zamieszkania, kultura, religia, w miarę jednolity system wartości i norm moralnych, prawo oraz język, czyli grupy, którą określają – w znakomitej większości – wspólne korzenie pochodzenia, przynależność etniczna i narodowość. W kontekście podejmowanych rozważań to uwzględnienie sytuacji, w wyniku której jednostki znajdują się w nowej przestrzeni geograficzno-społeczno-kulturowej, często radykalnie odmiennej od rodzimej. Wszelako prezentowane różnice nie zmieniają faktu, iż tworzą oni wraz z daną populacją społeczność. Oczywiście trudno oczekiwać od jednostek natychmiastowej zmiany i przystosowania do nowych warunków.

<sup>73</sup> Charakterystyka koncepcji D. Schöna przedstawiona w pracy: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, cyt. wyd., s. 64–76.

<sup>74</sup> Definityjne określenia *wspólnoty/społeczności* charakteryzują je jako zbiorowości o silnej więzi międzykulturowej, poczuciu tożsamości, solidarności i współdziałaniu. Zob. E. Bobrowska, *Wspólnota (społeczność)*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 276–278.

Ważne, by proces akomodacji był w pełni uświadomiony zarówno przez stronę przyjmującą nowych członków, jak i przez stronę przybywającą<sup>75</sup>.

Wypowiedzi badanych wskazują na to, że mają świadomość tego, że są konstruowani w różnych grupach społecznych, to „powiązania czynią możliwym pojęcia Ja – pisze K.J. Gergen (...) – wydajemy się sobie autonomiczni, jesteśmy jednak manifestacjami relacyjności”<sup>76</sup>. Przyszli nauczyciele mają rozwiniętą wrażliwość na sieć relacji, w jakich uczestniczą<sup>77</sup>.

W polu napięć wytwarzanym pomiędzy kreatywnością, władzą i odpowiedzialnością pojawia się i funkcjonuje społeczne uczestnictwo. Indywidualne zachowania i emocje pozostają w powiązaniach z procesami społecznymi z kolektywnym zaangażowaniem. Wiążą się z procesami, które pojawiają się przy tworzeniu grupy, rozwiązywaniu problemów. Towarzyszy temu poczucie społecznej odpowiedzialności, wprowadzie nie zostało ono zwerbalizowane/nazwane/zdefiniowane, ale jego zakres rozciąga się od zewnętrznej odpowiedzialności – *potrafię budować związki emocjonalne i relacje społeczne z innymi* G33; poprzez odpowiedzialność, jaką biorą na siebie członkowie wspólnoty: *współpracuję z członkami mojej/moich wspólnot* G30, aż po odpowiedzialność osobistą za własne działania i życie: *ustawicznie uczę się od Innych, z którymi tworzę wspólnotę* G29.

J. Bruner w procesie uczenia się akcentuje rolę czynników środowiskowych, osobistego doświadczenia oraz kontekstu kulturowego, w jakim ów proces się odbywa<sup>78</sup>. Stwierdza, że przez własną narrację tworzymy i konstruujemy obraz nas samych oraz swoją wiedzę o świecie. „Konstrukcja rzeczywistości, to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycje oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia”<sup>79</sup>.

W kontekście wyników przeprowadzonych badań na wspólnotę trzeba spojrzeć przez pryzmat funkcjonowania Ja. Indywidualizm jako taki nie pozostaje w sprzeczności ze wspólnotą. Jednostka i wspólnota wzajemnie się tworzą i warunkują siebie. Jak stwierdza J. Nikitorowicz: „Człowiek nie ma możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przyna-

<sup>75</sup> Kategoria wspólnoty jako wartości w uczeniu się jest przedmiotem rozważań podjętych w rozdziale 5 autorskiej monografii pt.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

<sup>76</sup> K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, cyt. wyd., s. 203.

<sup>77</sup> Kwestia wrażliwości na sieć relacji jest podnoszona przez K.J. Gergena w podrozdziale *Od indywidualizmu do rzeczywistości relacyjnej*, K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, cyt. wyd., s. 275–181.

<sup>78</sup> Psychokulturowe podejście do edukacji przedstawia J. Bruner w kilku zasadach: zasada perspektywizmu, ograniczeń, konstruktywizmu, interakcyjności, eksternalizacji, instytucjonalizacji. Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd., s. 29–69.

<sup>79</sup> Tamże, s. 37.



leżności) z kimś, jeżeli nie znalazł grupy odniesienia osób znaczących dla siebie oraz dziedzictwa kulturowego<sup>80</sup>.

**Rysunek 2.** Przestrzenie uczenia się od Innych i nauczania Innych



Źródło: Opracowanie własne.

Jednostka rodzi się w konkretnej wspólnocie, od której stopniowo się uwalnia, aby uzyskać własną odrębność (tożsamość Ja), co nie jest jednoznaczne z tym, że może zrezygnować z więzi z Innymi. Przeciwnie, przez całe życie pozostaje w tym napięciu. Niewątpliwie więzi wspólnotowe znacznie się rozluźniły i bardziej zależą od indywidualnych decyzji. W rezultacie uskarżamy się na egoizm, hedonizm, obojętność, izolację czy osamotnienie. Jednostka przeżywa poczucie więzi społecznej jako potrzebę porozumiewania się z Innymi, przekraczania własnej izolacji w dążeniu do porozumienia i udoskonalania systemu komunikacji.

Jak twierdzą P. Berger i T. Luckmann, jednostka rodzi się z predyspozycjami do uspołecznienia i staje się członkiem społeczeństwa. Początek tego procesu stanowi internalizacja<sup>81</sup>. W ogólnym sensie jest podstawą rozumienia innych

<sup>80</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, GWP, s. 60.

<sup>81</sup> Internalizacja: „Jest to bezpośrednie ujmowanie albo interpretacja obiektywnego zdarzenia jako zdarzenia wyrażającego znaczenie, czyli przejaw subiektywnych procesów Innego, które w ten sposób stają się subiektywnie znaczące dla mnie samego”. P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 202–203.

ludzi oraz postrzegania świata jako rzeczywistości znaczącej jako rzeczywistości społecznej<sup>82</sup>.

Zagadnienie fenomenu obecności jednostki w rzeczywistości społecznej, percepcji owej rzeczywistości i jej kreacji stanowi problem o kluczowym znaczeniu. Uczestnictwo społeczne pojmuję jako udział podmiotu w kreowaniu zdarzeń i sytuacji społecznych w ich rzeczywistym wymiarze historycznym, a więc odnoszonych do kolejnych, wchodzących na arenę życia społecznego i schodzących z niej pokoleń, i w wymiarze biograficznym, doświadczanym przez jednostki w toku przeżywania swojego życia i formowania się jego społecznego obrazu<sup>83</sup>.

Poszukując mechanizmów warunkujących uczestnictwo społeczne, trzeba zwrócić uwagę na rolę i znaczenie edukacji międzykulturowej, która wspiera jednostkę w ustawicznym kreowaniu własnego Ja, w rozumieniu świata i układaniu pozytywnych relacji międzykulturowych. Punktem wyjścia prowadzonych rozważań jest założenie, że tożsamość, jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia wiąże się z jednej strony z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje jej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Edukacja bowiem – jak twierdzi Irena Wojnar<sup>84</sup> – to droga do urzeczywistniania „kultury w ludziach”. Pragnę zwrócić uwagę na społeczno-indywidualną formę istnienia jednostki wyznaczającą jej miejsce i rangę w świecie, w którym żyje i który współtworzy, świecie który uzgadnia w procesie wzajemnej komunikacji.

Aktualnym problemem jest istota, natura i społeczna manifestacja indywiduum, a więc forma społecznej partycypacji jednostek i ich związków czy relacji z Innymi. Wszelkie działania jednostki, nie tylko intencjonalne, mogą być ujmowane jako przejawy jej społecznego uczestnictwa, które związane jest z procesem socjalizacji. Przyjmuję, na użytek prowadzonych tu rozważań, że przejawami społecznego uczestnictwa są: sytuowanie się bądź kandydowanie osób społecznych do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej; działania przejawiane społecznie, właściwe dla danego układu społecznego; ujawnianie posiadania lub wykształcenia się (według przyjętego w danym układzie kulturowego wzoru ich postaci i dynamiki) określonych cech psychospołecznych

<sup>82</sup> Tamże, s. 203.

<sup>83</sup> Istnieje rozległa i wielowątkowa socjologiczna tradycja stosowania pojęcia uczestnictwa społecznego. Ukazują ją i dopełniają B. Misztal i J. Modrzewski: B. Misztal, *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania*, Wrocław 1977, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, TAIWPN Universitas; J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>84</sup> I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Elipsa, s. 25.

uznanych w nim za identyfikujące osoby go współtworzące, a zarazem współokreślające jego kulturę, zwłaszcza jej aspekt symboliczny, formujący świadomość podmiotu i świadomość społeczną w jej rozlicznych formach<sup>85</sup>.

Rzeczywistość, w której żyjemy, ma charakter sfragmentaryzowany, staje się intertekstualna – wszystko splata się ze wszystkim, wszystko zamienia się w swoje zaprzeczenie<sup>86</sup>. Jednoznaczna tożsamość nie może się tu odnaleźć. Zbyszko Melosik twierdzi, że potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się „wyczerpany”<sup>87</sup>. W tej sytuacji jeszcze wyostża się potrzeba refleksyjnego konstruowania siebie i własnej tożsamości przez młodych ludzi, przyszłych nauczycieli, ale i u ich uczniów. Socjalizacja w „z góry” przygotowaną tożsamość jest już niemożliwa, lokalne projekty pedagogiczne oferujące punkty wyjścia, ale nie dojścia. Człowiek sam tworzy świat.

### 3.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a przestrzenie uczenia się

Rozwój wyznaczany jest przez kapitał kulturowy, społeczny, ludzki. Chociaż istnieją uniwersalia dotyczące osobowości, różne kultury odmiennie ją kształtują i na różne sposoby ustanawiają jej granice. Jedne uwydatniają autonomię i indywidualność, inne przynależność, indywidualizm/wspólnotowość<sup>88</sup>.

Skonstruowany system „Ja” jest wewnętrzny i zatopiony w uczuciach, rozciąga się na zewnętrzne rzeczy, działania i miejsca, w które angażuje ego<sup>89</sup>.

<sup>85</sup> Zob.: J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 52; J. Niżnik, *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, COMUK; M. Golka, *Kultura jako system*, Poznań 1992, OWN; A. Kłoskowska, *Kultura*, w: A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcie i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1991, Wyd. Drukarnia Uniwersytetu Wrocławskiego; L. Szczegół, *Miedzy mistyfikacją a nieświadomością. O pojęciu świadomości fałszywej*, Poznań 1999, Wydawnictwo Poznańskie.

<sup>86</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>87</sup> Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, *Młodzież wobec (nie)gościńnej przyszłości*, Wrocław 2005, WN DSWE, s. 27–29.

<sup>88</sup> G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa 2000, Polskie Wyd. Ekonomiczne.

<sup>89</sup> Zob.: E.H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1995, W.W. Norton & Company; E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań 2000, Dom Wyd. REBIS; E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, tłum. A. Gomola, Poznań 2002, Dom Wyd. REBIS; E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań 2004, Wyd. Zys i S-ka.

Analiza czynnikowa potwierdziła w znacznej mierze przyjęte założenia o podstawowych warunkach uczenia się, przestrzeniach, w których zachodzi ten proces. Tym samym pozwoliła empirycznie zweryfikować model uczenia się E. Wengera, poszerzony o kontekst kulturowy relacji z reprezentantem innej kultury, odniesienia do konstruktywizmu w uczeniu się od Innych, nauczaniu Innych.

Analiza statystyczna wskazuje na istnienie związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, pogranicze/centrum a przestrzeniami/warunkami uczenia się (G), Kanoniczne  $r=0,25545$   $\text{Chi}^2(80)=127,31$   $p=0,0062$  wskazuje na korelację niską, zależność wyraźną, lecz małą<sup>90</sup>. Korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała dotyczy związku między potencjałem społeczno-gospodarczym a warunkami uczenia się (Kanoniczne  $r=0,24011$   $\text{Chi}^2(40)=68,583$   $p=0,00329$ ) oraz związku między położeniem pogranicze/centrum a warunkami uczenia się (Kanoniczne  $r=0,22303$ ;  $\text{Chi}^2(40)=58,932$   $p=0,02725$ ). Na ustalone związki oddziałują różne składniki rozwoju społeczno-gospodarczego (por. dane zawarte w rozdziale 2, tabela 3 – Wybrane wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym).

Sprawa związków między potencjałem a uczeniem się nie jest jednoznaczna i oczywista. Uczenie się jest determinowane przez wiele czynników. Poza cechami osobowościowymi czy predyspozycjami, znaczącą rolę mają inne czynniki określane często mianem kapitału. Wiele dziedzin nauki – psychologia, socjologia, pedagogika, nauki o kulturze – podkreśla znaczenie kapitału społecznego, kapitału ludzkiego w funkcjonowaniu jednostek, grup, społeczności. Ma on także znaczenie w przebiegu procesu uczenia się-nauczania Innych.

Kluczowe znaczenie w rozwoju ekonomicznym i społecznym współczesnych społeczeństw ma kapitał ludzki: „Wiedza, umiejętności, zdolności oraz inne właściwe jednostce atrybuty ułatwiające tworzenie osobistego, społecznego oraz ekonomicznego dobrostanu”<sup>91</sup>. Kapitał ludzki kojarzony jest głównie z umiejętnościami oraz wykształceniem społeczeństwa<sup>92</sup>.

<sup>90</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg J.P. Guilforda. Zob. J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, WN PWN, s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

<sup>91</sup> Przyjęto definicję OECD – Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, OECD 2001, <http://www.oecd.org/dataoecd/36/40/33703702.pdf> (26.06.2013).

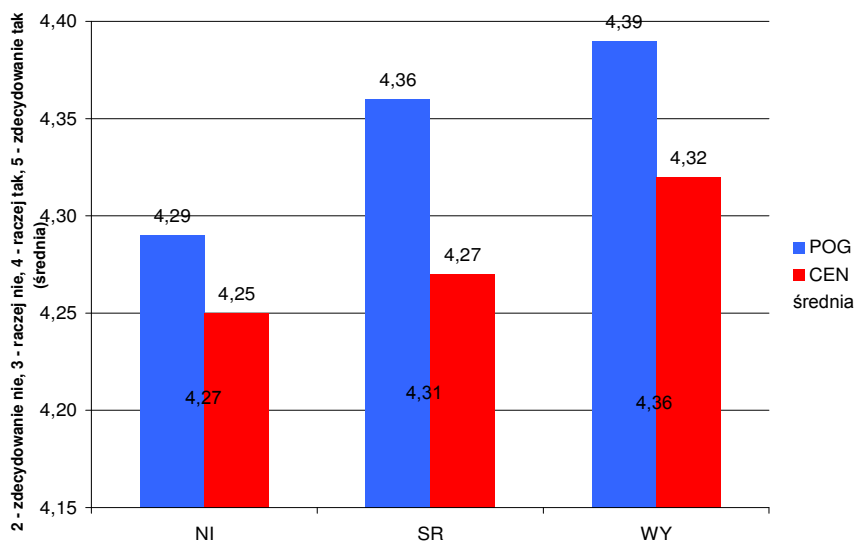
<sup>92</sup> Por. T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, „The American Economic Review” 1961, Vol. 51, No. 1.

Proces tworzenia i utrzymania kapitału, rozumiany jako inwestycja w edukację i rozwój nauki, związany jest nie tylko z kosztami obciążającymi indywidualne gospodarstwa domowe, ale także tymi, które ponosi państwo.

Wydatki na działy kluczowe dla rozwoju kapitału ludzkiego (oświata i wychowanie, ochrona zdrowia, nauka) stanowiły w Polsce w roku 2010 8,5% wydatków budżetu państwa, udział ten zmniejszył się o 0,7% w stosunku do roku 2007<sup>93</sup>.

Sytuacja młodych ludzi na rynku pracy od 2007 roku uległa pogorszeniu. Najmniej bezrobotnych przed ukończeniem 25. roku życia mieszkało na pograniczach zachodnich w strefie o wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym (18%) i w strefie o średnio intensywnym rozwoju (18,8%)<sup>94</sup>. Tworzenie kapitału jest udziałem w większym zakresie jednostek niż państwa. Stopa bezrobocia (dane z 2012 roku) w poszczególnych strefach przedstawia się następująco: 7,2% strefa o słabym rozwoju (większe bezrobocie w centrum), 11,4% w strefie o średnio intensywnym rozwoju, 9,6% w strefie o intensywnym rozwoju (zob. dane dotyczące bezrobocia w rozdziale 2, tabela 3 – wybrane wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym).

**Wykres 3.** Tożsamość roli zawodowej – czynnik GI w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



<sup>93</sup> Zob. *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, Gdańsk 2012, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku, s. 72.

<sup>94</sup> Tamże.

Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Średnia wartość **czynnika GI – tożsamości roli zawodowej**, rośnie wraz z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Najniższą średnią osiąga w strefie o słabym rozwoju  $\bar{x}=4,27$ , wyższą w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,31$ , a najwyższą w strefie o intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,36$ . Mieszkańcy pograniczy przypisują większe znaczenie zdobywaniu, konstruowaniu tożsamości roli zawodowej ( $\bar{x}=4,29$  pogranicze  $\bar{x}=4,25$  centrum strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym;  $\bar{x}=4,36$  pogranicze  $\bar{x}=4,27$  centrum strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym;  $\bar{x}=4,39$  pogranicze  $\bar{x}=4,32$  centrum strefa o wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym).

Istotne z punktu widzenia prowadzonych badań i uzyskanych wyników dotyczących znaczenia przypisywanego przez badanych tożsamości zawodowej wydaje się przywołanie danych dotyczących stanu wychowania przedszkolnego i szkolnictwa podstawowego w badanych strefach. Studenci, podejmując kształcenie na poziomie wyższym w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji elementarnej, uwzględniali w swoich motywacjach wzrastającą liczbę urodzin, dodatni przyrost naturalny, a zatem perspektywę wzrostu wskaźnika skolaryzacji wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w środowisku życia<sup>95</sup>.

**Tabela 5.** Dostęp do wychowania przedszkolnego w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym

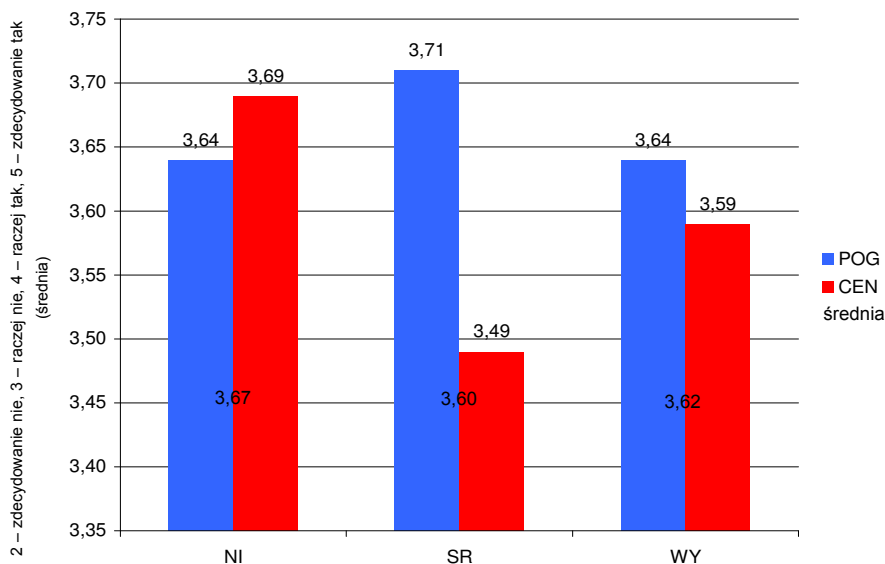
Wyszczególnienie	strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	
	NI_POG	NI_CEN	SR_POG	SR_CEN	WY_POG	WY_CEN
Dostęp do wychowania przedszkolnego ogółem [dzieci/100 miejsc] Rok 2010/2011	194	206	183	209	166	157

Źródło: *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 r. Studia i analizy statystyczne*, Gdańsk 2012, GUS, Urząd statystyczny w Gdańsku.

<sup>95</sup> Por. autorska monografia pt. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

Zróznicowany dostęp do wychowania przedszkolnego i duże potrzeby w tym zakresie (zob. dane zamieszczone w powyższej tabeli) być może skłaniają badanych do zdobycia wykształcenia w tym zakresie. Zachętą są działania państwa ułatwiające zakładanie placówek przedszkolnych<sup>96</sup>. Wyniki badań jakościowych potwierdzają determinację badanych. W sytuacji braku potencjalnych miejsc pracy będą tworzyli własne miejsca pracy, zakładali placówki przedszkolne.

**Wykres 4.** Doświadczenia w relacjach z Innym – czynnik GII w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

**Czynnik GII – doświadczenia w relacjach z Innym** osiąga najwyższą średnią na pograniczu w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=3,71$ . Dostrzec można podobieństwo znaczenia tego czynnika na pograniczach w strefie o słabym i wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=3,64$ .

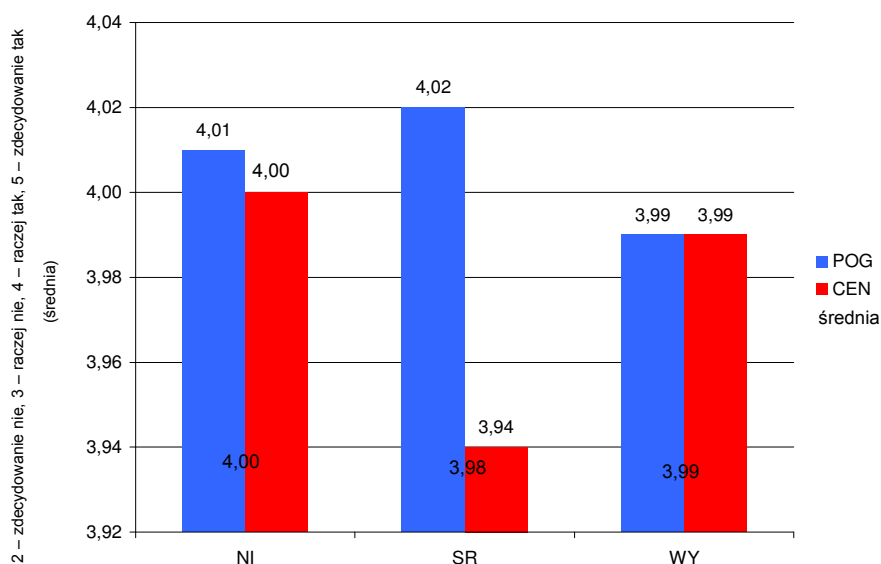
<sup>96</sup> Por. *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd., s. 50.

W centrach sytuacja przedstawia się odmiennie – najwyższa średnia  $\bar{x}=3,69$  w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, kolejno  $\bar{x}=3,59$  w strefie o wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym i najniższa średnia  $\bar{x}=3,49$  w strefie o średnio intensywnym rozwoju.

Najwyższą średnią **czynnik GII – doświadczenia w relacjach z Innym** osiąga w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=3,67$ ; nieco niższą w strefie o wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=3,62$ , a najniższą  $\bar{x}=3,60$  w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym (tu największa różnica w wartościach tego czynnika na pograniczu i w centrum).

Zróznicowanie wyników wiąże się z sytuacyjnym kontekstem doświadczeń, indywidualnymi znaczeniami nadawanymi tym doświadczeniom, być może też jest to poniekąd konsekwencja migracji zagranicznych i wewnętrznych oraz zróżnicowania tych środowisk.

**Wykres 5.** Praktyka – czynnik GIII w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

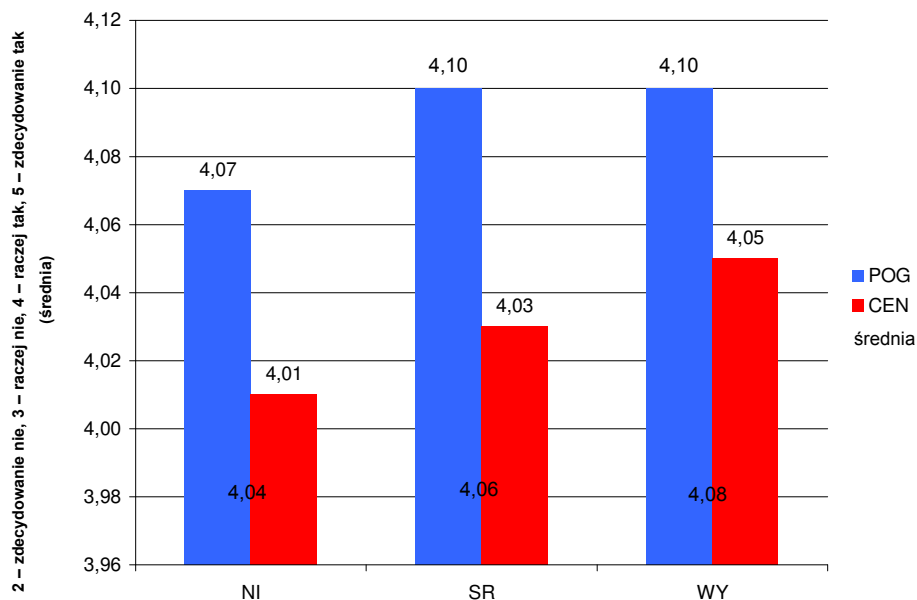
Źródło: Opracowanie własne.



**Czynnik GIII – praktyka** osiąga najwyższą średnią na pograniczu w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,02$ . Dostrzec można podobieństwo oceny znaczenia tego czynnika na pograniczach w strefie o słabym i wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym (odpowiednio  $\bar{x}=4,01$ ;  $\bar{x}=3,99$ ). W centrum z kolei najwyższą średnią wartość przyjmuje w strefie o słabym rozwoju  $\bar{x}=4,00$  i wysokim  $\bar{x}=3,99$ , a najniższą w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=3,94$ .

Średnie wartości czynnika GIII – praktyka w poszczególnych strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego kształtują się następująco:  $\bar{x}=4,00$  strefa o słabym poziomie rozwoju;  $\bar{x}=3,99$  strefa o intensywnym poziomie rozwoju;  $\bar{x}=3,98$  strefa o średnio intensywnym poziomie rozwoju.

**Wykres 6.** Uczestnictwo społeczne – czynnik GIV w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Człowiek żyje i działa w społecznie zorganizowanym systemie<sup>97</sup>. Uczestnictwo w życiu społecznym powoduje, że różnorodne zachowania przejawiane przez jednostkę pojawiają się pod wpływem przypadkowych bodźców i zbiegów okoliczności, pozostają jednak ze sobą w związkach, które nadają jego życiu charakter mniej lub bardziej zorganizowanej całości. W ramach tego systemu kształtuje się on sam i organizuje wewnętrznie jako osobowość.

Średnia wartość **czynnika GIV – uczestnictwo społeczne**, rośnie wraz z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Najniższą średnią osiągają w strefie o słabym rozwoju  $\bar{x}=4,04$ , wyższą w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,06$ , a najwyższą w strefie o intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,08$ . Mieszkańcy pograniczy przypisują większe znaczenie uczestnictwu społecznemu ( $\bar{x}=4,07$  pogranicze,  $\bar{x}=4,01$  centrum, strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym;  $\bar{x}=4,10$  pogranicze,  $\bar{x}=4,03$  centrum, strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym;  $\bar{x}=4,10$  pogranicze,  $\bar{x}=4,05$  centrum, strefa o wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym (zob. dane zamieszczone w tabeli 6, które pokazują aktualne tendencje w tym zakresie).

**Tabela 6.** Wybrane przejawy uczestnictwa społecznego w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym

Wyszczególnienie	strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	
	NI_POG	NI_CEN	SR_POG	SR_CEN	WY_POG	WY_CEN
Osoby dorosłe (w wieku 25–64 lata) uczestniczące w kształceniu i szkoleniu [%] (2010 r.)	5,2	4,3	5,0	4,3	5,6	4,7
Uczestnicy wybranych imprez organizowanych w instytucjach kultury [osoby] (2009 r.): a) wystawy, b) prelekcje, spotkania, wykłady, c) imprezy turystyczne i sportowo-rekreacyjne	a) 41 342 b) 80 997 c) 110 824	a) 110 019 b) 66 705 c) 145 451	a) 274 520 b) 89 465 c) 255 427	a) 124 128 b) 98 806 c) 184 432	a) 583 180 b) 123 338 c) 268 706	a) 238 351 b) 125 466 c) 345 421
Osoby, które angażowały się w działania na rzecz społeczności lokalnej [%] (2009 r.)	18,5	13,7	15,2	14,2	16,6	16,0
Zaufanie do instytucji państwowych [%] (2009 r.) a) sejm b) parlament europejski c) rząd	a) 9,1 b) 12,5 c) 13,4	a) 4,8 b) 9,3 c) 10,0	a) 8,2 b) 16,1 c) 13,1	a) 9,0 b) 15,6 c) 12,8	a) 8,4 b) 18,3 c) 13,4	a) 10,0 b) 16,4 c) 15,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 r. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd.

<sup>97</sup> Szeroko na ten temat wypowiada się psychologia. T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka*, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1966, KiW, s. 197–282.

Przejawem uczestnictwa społecznego jest m.in. zdobywanie wykształcenia. Na wyniki dotyczące uczenia się należy spojrzeć przez pryzmat rynku pracy. W warunkach zmieniającej się sytuacji na rynku pracy na znaczeniu zyskuje przekonanie, że czynnikiem decydującym o sukcesie jest wykształcenie.

Analizy struktury wykształcenia według płci wskazują, że kobiety są lepiej wykształconą grupą niż mężczyźni<sup>98</sup>. W zawodzie nauczycielskim przewaga reprezentantek tej płci jest czymś naturalnym (w badaniach uczestniczyło 1229 kobiet i 36 mężczyzn).

Konsekwencją spowolnienia tempa wzrostu gospodarczego w ostatnich latach było zmniejszenie popytu na pracę, regiony słabiej rozwinięte są obszarami o najwyższym bezrobociu, jednocześnie tam najwięcej jest możliwości pracy właśnie w zawodzie nauczyciela. Lepszą sytuację młodzieży na rynku pracy warunkuje posiadanie wykształcenia wyższego oraz zawodowego<sup>99</sup>.

Pozytywnym tendencjom dotyczącym edukacji formalnej badanych młodych osób znajdujących się w podokresie późnej adolescencji – wiek młodzieńczy (od 16. do 20.–23. r. ż.) i w okresie wczesnej dorosłości (od 20.–23. do 35.–40. r. ż.)<sup>100</sup> – nie towarzyszy wzrost zainteresowania zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy osób dorosłych. Zaledwie 5% osób w wieku 25–64 lat deklarowało w latach 2007–2010 uczestnictwo w szeroko rozumianej edukacji obejmującej uczenie się formalne (szkoły, studia wyższe) oraz pozaformalne. W Unii Europejskiej grupa ta stanowi 9,1%. Największe zainteresowanie poszerzaniem zdobytej wiedzy wykazywali mieszkańcy strefy o intensywnym rozwoju<sup>101</sup>.

Uczymy się wszędzie. Instytucje kultury wspierają rozwój wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności posiadanych przez człowieka. Warto podkreślić, że znaczny wzrost (porównując rok 2007 do roku 2009) liczby zarejestrowanych placówek kulturalnych odnotowano w strefie o słabym rozwoju (centrum ze 109–130)<sup>102</sup>. Nabyte przez jednostkę kompetencje kulturowe sprzyjają tworzeniu nowych przedsięwzięć oraz wpływają na postawę otwartości w podejmowaniu działań na rzecz społeczności.

Istotna w podejściu do uczenia się wydaje się być jakość życia. Wśród czynników przekładających się na zadowolenie lub niezadowolenie w życiu osobistym można wymienić: awans zawodowy, zdobycie nowych kwalifikacji, podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy, założenie własnej firmy. Analizując

<sup>98</sup> *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd., s. 52.

<sup>99</sup> Tamże, s. 60–61.

<sup>100</sup> Periodyzację przyjmuję za: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2002, WN PWN, s. 15.

<sup>101</sup> *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd., s. 53.

<sup>102</sup> Tamże, s. 63.

dane dotyczące tylko badanych środowisk, można zauważyć, że najbardziej zadowoleni ze swej pracy w 2009 roku byli mieszkańcy centrum, strefy o średnio intensywnym rozwoju (86,9%). Gorzej warunki życia oceniły osoby zamieszkujące centrum (strefa o słabym rozwoju 76,8%) i pogranicze (strefa o słabym rozwoju 78,2%)<sup>103</sup>.

W opracowaniach statystycznych przyjmuje się, że: zaangażowanie w relacje społeczne, aktywność na rzecz społeczeństwa lokalnego, udział w nieobowiązkowych spotkaniach, zrzeszanie się w stowarzyszeniach, uczestnictwo w wyborach czy stopień zaufania do instytucji publicznych są miarą stanu kapitału ludzkiego<sup>104</sup>. W porównaniu z rokiem 2007 widoczny jest wzrost odsetka osób angażujących się w działania na rzecz społeczności lokalnych (gmin, miejscowości, osiedli), jednak jest to niewielka część objętych badaniem osób (14,2% – 2007 r.; 15,6% – 2009 rok), większe zainteresowanie oraz chęć uczestniczenia w działalności społecznej przejawiają osoby z wyższym poziomem wykształcenia. Frekwencja wyborcza oscyluje od lat w granicach 50%, w roku 2011 – 48,9%, w roku 2009 odnotowano spadek zaufania do demokratycznych struktur państwa.

Współczesne społeczeństwa jako cel stawiają sobie spójność społeczną. Nastawienie do Innych, chęć uczenia się od nich, podejmowania działań wspólnych to przejawy spójności społecznej, które były przedmiotem badań podjętych w tym opracowaniu.

## Konkluzje

Dominujące tendencje zmian w teorii i praktyce uczenia się-nauczania w instytucjach kształcenia wyższego wyznaczone są przez:

- koncentrację na uczeniu się od Innych przez całe życie, jako ważnym aspekcie rozwoju indywidualnego i społecznego nauczycieli (nauczyciel jest osobą uczącą się i rozwijającą w toku całego życia, osobą uczącą się poza pracą, uczącą się w pracy i uczącą się dla pracy);
- dostrzeżenie wielowymiarowości uczenia się od Innych w społeczeństwach wielokulturowych;
- przyjęcie założenia o kogeneracji czterech wymiarów uczenia się (tożsamość roli zawodowej, doświadczenia w relacjach z Innym, praktyka, uczestnictwo społeczne);

<sup>103</sup> Tamże, s. 80–81.

<sup>104</sup> Tamże, s. 81.

- przyjęcie założenia o synergii uczenia się i nauczania zarówno w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli, jak i w pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości;
- dostrzeżenie i uwzględnienie znaczenia potencjału społeczno-gospodarczego i kulturowego w uczeniu się – warunki i granice uczenia się, korzyści i zagrożenia.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych ukazują obraz uczenia się od Innych w różnych sytuacjach życiowych studentów, kształcących się w uczelniach publicznych i niepublicznych, w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym. Pozwalają dostrzec formalne – daleko idące – podobieństwo warunków uczenia się osób w okresie wczesnej dorosłości, co nie oznacza identyczności „trudu tożsamościowego”, określonego specyfiką doświadczeń młodych ludzi.

Należy zauważyć, że doświadczenie i wiedza studenta zdobyte w świecie pozaakademickim oddziałują na proces uczenia się, nauczania i jego funkcjonowanie w instytucji kształcenia wyższego, jak i zachowania przejawiane w trakcie praktyk zawodowych.

Dostrzec można podobieństwa i różnice występujące w obrazie uczenia się osób w okresie wczesnej dorosłości w centrum i na pograniczu Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Potrzeby jednostek, znajdujących się w tej samej fazie rozwojowej, są zarówno indywidualne, jak i wspólne ludziom tego samego pokolenia. Przejście podobnego treningu kulturowego i zbliżony moment indywidualnego rozwoju dodatkowo upodabnia repertuar i charakter potrzeb jednostki.

Szczególne znaczenia, w rozważanym kontekście, nabrało funkcjonowanie człowieka w wymiarze międzykulturowym. Człowiek współczesny, jak zauważono, kształtuje bowiem swoją indywidualną tożsamość w świecie zmieniających się kultur, w świecie, w którym ścierają się tendencje integracyjne (unifikacyjne) z tymi, które dają poczucie autonomii, odrębności czy suwerenności.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują z jednej strony na względne podobieństwo warunków uczenia się w centrum i na pograniczu Polski, z drugiej zaś na różnice w poziomie tych warunków.

Typ uczelni nie różnicuje uzyskanych wyników. Lepsze warunki do uczenia się w zakresie **czynnika GI – tożsamość roli zawodowej i GIV – uczestnictwo społeczne** są w strefie o wysokim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego, zaś **czynnika GII – doświadczenia w relacjach z Innym i GIII – praktyka** w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Warto w tym miejscu odwołać się do R. Havighursta<sup>105</sup>, który wielokrotnie opisywał zasadniczy mechanizm społecznego uczenia się, czyli uczenia się przez uczestnictwo w sytuacjach życiowych. Podstawą uczenia się jest wiedza. Rozwój w sferze społecznej następuje przez doświadczenie, które jest podstawą konstruowania wiedzy. Jest to wiedza czy doświadczenie wyniesione z okresu poprzedniego, ale także doświadczenie zdobywane w działaniach. W ciągu całego życia człowiek gromadzi doświadczenia, wzbogaca swój багаж. Poprzez rozwiązywanie coraz to nowych problemów jednostka się uczy. W miarę upływu czasu pojawiają się bardziej złożone i zaawansowane problemy, których rozwiązanie jest wskaźnikiem pomyślnego realizowania zadań rozwojowych.

Podobieństwo warunków uczenia się osób żyjących w centrum i na pograniczu jest być może skutkiem narastania zjawiska wielokulturowości, a także kolonizacji życia ludzi przez dominującą kulturę reprezentowaną przez media, szkołę, uczelnie wyższe (kwestię kolonizacji, zawłaszczania świadomości podnoszą J. Habermas, Ch. Barker)<sup>106</sup>. Uczenie się zawsze związane jest z kolonizacją, narzucaniem jakiejś dominującej kultury, kulturowego kanonu, obowiązkowego programu nauczania. I wydaje się, że edukacja bez przemocy, bez ideologicznego zawłaszczania, nie jest możliwa<sup>107</sup>.

Uzyskane wyniki, z jednej strony potwierdzają – w pewnym zakresie – uniwersalność modelu E. Wengera, myślę tu o uniwersalnych wymiarach uczenia się, ale z drugiej zaś strony uzyskane wyniki mogą świadczyć o braku wrażliwości tego modelu na kulturowe uwarunkowania uczenia się od Innych, swoisty kontekst społeczno-gospodarczy, i ta druga teza wydaje się równie prawdopodobna.

Uczenie się poprzez odniesienia kulturowe odbywa się w każdym środowisku. W sytuacji pogranicza kulturowego ujawnia się to ze szczególną wyrazistością, jednocześnie dotyka też centrum uważanego dotąd za jednorodne pod względem etnicznym, które także staje się środowiskiem wielokulturowym. We współczesnym świecie możliwość wyborów kulturowych potęgowana jest przez

---

<sup>105</sup> Por.: R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, David McKay Company, INC [pierwsze wydanie w 1948 r.]; R.J. Havighurst, *Human Development and Education*, New York–London–Toronto 1953, Longmans, Green and CO.

<sup>106</sup> Zob.: J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983, WN PWN; J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999, WN PWN; Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Kraków 2005, Wyd. UJ.

<sup>107</sup> Kwestie te podnosi np.: T. Szkudlarek, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa, Wstęp*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 12.

współistnienie, istnienie obok siebie, a często przeciwko sobie wielu kultur lub systemów kultury w jednym społeczeństwie.

Różnorodność kulturowa, narodowa i etniczna jest konsekwencją procesów historycznych i właściwie dotyczy zarówno centrum, jak i pogranicza Polski. Dzisiaj w społeczeństwach spluralizowanych i ruchliwych społecznie, w których ludzie nieustannie stykają się z innymi osobami, pożądaną jest typ tożsamości otwartej. Społeczeństwa wielokulturowe wymagają tożsamości otwartej i jednocześnie ją kształtują. L. Dyczewski twierdzi, że: „Tego typu tożsamość pomoże zachować tak liczne dzisiaj narody, grupy etniczne i religijne i nie dopuści do zbyt daleko idącego ujednolicenia społeczeństw, przy tak różnorodnej i intensywnej wymianie kulturowej”<sup>108</sup>.

Jest oczywiste, że te same bodźce, które płyną z otoczenia społecznego i docierają do osób, powodują odmienne relacje i skutki, odmienne zakłócenia, są też przyczyną odmiennych deformacji.

Znaczenie różnic kulturowych w rozwoju dostrzega psychologia międzykulturowa<sup>109</sup>; na znaczenie uwarunkowań kulturowych w kształtowaniu się światopoglądu, pojawianiu się różnorodnych identyfikacji społecznych będących elementem autoidentyfikacji, wyzwalaniu aktywności o charakterze indywidualnym zwraca uwagę T. Lewowicki (I i II obszar TZT)<sup>110</sup>. Wiele potrzeb człowieka, w tym przede wszystkim tzw. wyższych, ma pochodzenie społeczno-kulturowe. Kulturowo wyznaczone są także sposoby zaspokajania potrzeb, również biologicznych.

Celem podjętych badań, opisywanych w tej części opracowania, było poznanie/określenie warunków uczenia się od Innych. Na podstawie uzyskanych

<sup>108</sup> L. Dyczewski, *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, s. 62.

<sup>109</sup> Zob.: H.C. Triandis, *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, tłum. A. Bańka. „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 1, t. XXXIV; D. Matsumoto, L. Yuang, *Psychologia międzykulturowa*, przekład A. Nowak, Gdańsk 2007, GWP; P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, WN PWN.

<sup>110</sup> Zob.: T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowym*, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

wyników można wskazać, jak systemowo, społecznie i jednostkowo wspierać optymalny przebieg uczenia się, by mówić o jakości i efektywności edukacji.

Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy to siły powodujące zmiany warunkujące uczenie się. Pedagogika nie pozostawia wątpliwości – osobisty świat jednostki oraz świat publiczny wchodzą ze sobą w „grę” i pracują wspólnie.

Tożsamość roli zawodowej, doświadczenia w relacjach z Innymi, praktyka, uczestnictwo społeczne to przestrzenie, w których dochodzi do uczenia się, nie sposób ich rozdzielić, wzmacniają swoje działanie zanurzone w kontekście społeczno-kulturowym, stymulowane przez potencjał gospodarczy. Kooperują ze sobą, są sprzężone, zapewniając skuteczność uczenia się.

Efektywność procesu uczenia się od Innych i nauczania Innych w warunkach wielokulturowości, zmiany, tworzenie, konstruowanie nowej wiedzy może zapewnić kogeneracja. W ujęciu słownikowym przedrostek ko- wskazuje na wspólny, w tym samym stopniu, łączny, uzupełniający udział w obowiązkach, odpowiedzialności<sup>111</sup>. Generowanie to tworzenie, wytwarzanie czegoś nowego, jakiegoś produktu.

Pojęcie kogeneracji zapożyczam z terminologii technicznej, sędzę, że z powodzeniem może być stosowane w naukach społecznych. Kogeneracja (także skojarzona gospodarka energetyczna lub CHP – Combined Heat and Power) jest to „proces technologiczny jednoczesnego wytwarzania energii elektrycznej i użytkowej energii cieplnej w elektrociepłowni. Ze względu na mniejsze zużycie paliwa zastosowanie kogeneracji daje duże oszczędności ekonomiczne i jest korzystne pod względem ekologicznym – w porównaniu z odrębnym wytwarzaniem ciepła w klasycznej ciepłowni i energii elektrycznej w elektrowni kondensacyjnej”<sup>112</sup>.

Unia Europejska aktywnie wspiera rozwój kogeneracji w krajach członkowskich, a także ustala metody liczenia możliwości kogeneracyjnych dla krajów członkowskich<sup>113</sup>.

<sup>111</sup> „Ko- w złożeniach: współ- z (czym), razem, łącznie (-ny), wzajem; w tym samym stopniu; towarzyszący, wspólnik; mający (zazw. mniejszy) udział w obowiązkach, odpowiedzialności, wymienny, zastępca; działający wspólnie, na przemian, uzupełniający”. Wł. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, WP, s. 265.

<sup>112</sup> Zob. A. Chochowski, *Energia*, Warszawa 2012, Difin, s. 86–87.

<sup>113</sup> Por. DIRECTIVE 2004/8/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 11 February 2004 on the promotion of cogeneration based on a useful heat demand in the internal energy market and amending Directive 92/42/EEC. Official Journal of the European Union. L 52/50, 21.02.2004 (DYREKTYWA 2004/8/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 11 lutego 2004 r. w sprawie wspierania kogeneracji w oparciu o zapotrzebowanie na ciepło użytkowe na rynku wewnętrznym energii oraz zmieniająca dyrektywę 92/42/EWG).



W społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo, wykazujących dbałość o zrównoważony rozwój uczenie się od Innych odbywa/dzieje się w skojarzeniu. W wyniku tego procesu ma miejsce konstruowanie jednostki i konstruowanie świata. Wytwarzanie wiedzy o sobie, wiedzy o świecie, w tym wiedzy o zawodzie, jest efektywne i ekonomiczne, uzyskuje nową jakość.

Kogenerację z czterech przestrzeni uczenia się postrzegam jako sprzyjającą „stawianiu się” jednostki, konstruowaniu przez nią rzeczywistości noszącej znamiona spójności społecznej, integracji, co jest ze wszech miar pożyteczne w edukacji międzykulturowej i popierane przez Unię Europejską w odniesieniu do społeczności wielokulturowych.

Prezentowane rozważania można potraktować jako wkład do dyskusji naukowej na temat uczenia się przyszłych nauczycieli. Skupiłam się na przestrzeniach uczenia się z codzienności i profesjonalnemu uczeniu się związanemu z kształceniem w szkołach wyższych (szerzej na ten temat w kolejnym rozdziale). Uczenie się z codzienności kieruje naszą uwagę w stronę wiedzy ukrytej jednostek i procesu socjalizacji, natomiast uczenie profesjonalne dotyczy formalnej edukacji nauczycielskiej. Społeczeństwo wielokulturowe jest miejscem indywidualnego i zespołowego uczenia się przyszłych nauczycieli, uznającego ambiwalencję. Od nauczyciela oczekuje się z jednej strony adaptacji do panujących wzorów działania, z drugiej zaś twórczej aktywności, umiejętności zmagania się z nowymi sytuacjami i podejmowania działań, do których brakuje gotowych rozwiązań.

Z punktu widzenia pedagogiki, przyjmującej perspektywę społecznej psychologii rozwojowej i konstruktywizmu, istotne jest wskazanie na znaczenie napięć, konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych w uczeniu się. Pokonanie owego napięcia, przy odpowiednim wsparciu ze strony Innych ludzi, edukacji prowadzić może do rozwoju autonomii. Ćwiczenia w przezwyciężaniu, rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych służą kształtowaniu się tożsamości.

Dane jakościowe pozwalają na pogłębioną analizę problematyki warunków uczenia się. Najciekawsze i być może najtrudniejsze zadanie polega na poszukiwaniu kategorii łączących ilościowe i jakościowe wyniki badań przeprowadzonych w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym.

## ROZDZIAŁ 4

### Przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości w opinii studentów

#### 4.1. Przygotowanie studentów w ramach dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym do pracy zawodowej

Florian Znaniecki<sup>1</sup> podkreśla, że działalność i refleksja pedagogiczna powinny być w równym stopniu zwrócone na wychowanków, jak i na wychowawców i warunki społeczeństwa, w którym wychowanie przebiega. Ujmuje wychowanie jako proces społeczny, wskazując jego szerokie społeczne uwarunkowanie i podkreśla, że sukces wychowawczy jest zależny nie tylko od umiejętności nauczyciela-wychowawcy, ale od bardzo wielu innych zjawisk społecznych.

Edukacja odgrywa istotną rolę w życiu społeczeństwa. Szkoły uczą nie tylko faktów i procesów myślowych, ale także norm i wartości społecznych, które przekazywane są w sposób pośredni i bezpośredni. Normy i wartości przekazywane pośrednio (np. szacunek dla innych, posłuszeństwo wobec władzy, uczciwość, schludność i punktualność) tworzą elementy ukrytego programu.

Szkoły/uczelnie wyższe są rodzajem tygla, w którym mieszają się różne cechy uczniów/studentów, dzięki temu odgrywają istotną rolę w procesie asymilacji do danej kultury. Młodzi ludzie uczą się języka, zdobywają umiejętności i sprawności techniczne, przyswajają normy społeczne.

Szkolnictwo kładzie nacisk na konformizm, nie popiera odmienności<sup>2</sup>. Dziecko współdziałające z nauczycielem jest nagradzane, dziecko, które ma własne zdanie, narusza ustalony porządek, zostaje uznane za „niegrzeczne” i często ponosi karę, nawet twórcze dziecko może zostać uznane za trudne, choć większość nauczycieli potrafi docenić takiego ucznia.

---

<sup>1</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, WN PWN; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. II, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973, WN PWN.

<sup>2</sup> N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992, Wyd. Zysk i S-ka, s. 202.

Jak w tych warunkach kształtować, zgodnie z nowymi zaleceniami, otwartość kreatywność, wolność, wspierać odmienności, skoro cele te są sprzeczne z wcześniej wymienionymi?

Ale szkoły to również miejsca, w których rozwijają się grupy rówieśnicze, dzieci wspólnie się bawią, dzielą doświadczeniami. Nauczyciele tworzą grupy – grona pedagogiczne, uczą się od siebie wzajemnie, uczą się od dzieci. W tym kontekście szkoły jako społeczności służą spójności i integracji, uczą pełnienia różnych ról. Podobna sytuacja ma miejsce na uczelniach wyższych.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie opinii studentów pedagogiki na temat ich dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym. Chcę pokazać złożoność i wieloaspektowość przygotowania przyszłych nauczycieli, określić ich poczucie skuteczności zawodowej, poznać propozycje zmian.

„Sprawstwo zakłada zdolność nie tylko do zainicjowania, ale również ukończenia czynności, implikuje to także posiadanie umiejętności czy wiedzy praktycznej”<sup>3</sup>. Zajmuje ono wraz z poczuciem własnej wartości centralne miejsce w konstrukcji pojęcia „Ja”. Kształcenie powinno być analizowane pod kątem wkładu, jaki wnosi do rozwoju tych dwóch (sprawstwo, poczucie wartości) kluczowych składników osobowości.

Zakładam, że w procesie kształcenia student powinien – po pierwsze – nie tylko osiąść rzetelną wiedzę, ale nade wszystko poznać siebie, własne Ja, własny styl uczenia się, zdobyć umiejętność uczenia się, zdobywania wiedzy i oceniania, osiąść zdolność, rozwinąć świadomość uczenia się, uczenia się ustawicznego, samokształcenia, nauczania, kształcenia. Po drugie, powinien zdobyć umiejętność uczenia/nauczania uczniów, jak uczyć, jak rozpoznać styl uczenia się ucznia, jak uczyć-nauczać efektywnie. Niewielu pedagogów, jak stwierdzają Krzysztof Kruszewski<sup>4</sup>, Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska<sup>5</sup>, podejmuje się trudnego zadania, jakim jest nauczanie tego, jak się uczyć, a przecież jest to jedna z miar efektywności pracy nauczyciela. Jeśli nauczyciele podejmują to wyzwanie, to ograniczają się do metod skutecznego i szybkiego uczenia się.

<sup>3</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd., s. 60.

<sup>4</sup> K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, WN PWN.

<sup>5</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, WN PWN.

Pobudzanie do rozwoju jednostki jest ważnym celem szkolnictwa wyższego zgodnie z zaleceniami Unii Europejskiej<sup>6</sup> i strategiami Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki<sup>7</sup>.

Przygotowanie wiąże się z wzorcowymi efektami kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Pedagogikę, jako kierunek studiów, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego umiejscawia w dwóch obszarach kształcenia – w zakresie nauk humanistycznych i społecznych<sup>8</sup>. W kształceniu za istotne uznaje się zarówno obszar idei (ideały, normy, powinności), jak i praktyki społeczne. Kierunkowe efekty kształcenia odnosi się do kategorii wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych.

Sposób wprowadzania zmiany edukacyjnej w Polsce negatywnie jest oceniany. M. Czerepaniak-Walczak stwierdza, że: „Pomimo deklarowanego i postulowanego skupienia na studencie, jego rozwoju i samorealizacji, formuła KRK sterowana biurokratycznie podtrzymuje skupienie na nauczycielu akademickim, jego zainteresowaniach i rozumieniu świata. Wszak to nauczyciele formułują zakładane efekty, które są formalnie zatwierdzane przez ciała kolegialne różnych szczebli, w których ci stanowią większość”<sup>9</sup>.

Badani studenci są wolni od działania maszyny KRK i jej determinacji (badano studentów, których nie objęła ta reforma). Ich deklaracje, oceny, poczucie sprawstwa, oczekiwania i propozycje są wyrazem przekonania o możliwo-

---

<sup>6</sup> *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of life long learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal], *Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie* [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:-NOT>. Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 10.05.2006 KOM (2006) 208 wersja ostateczna, w: [nauka.gov.pl](http://nauka.gov.pl) (11.04.2011).

<sup>7</sup> *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 r.* Raport Częstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową, 2009, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Etap\\_2\\_misja\\_wizja\\_cele\\_strategiczne\\_SW.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf) (26.06.2013).

<sup>8</sup> Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 o wzorcowych efektach kształcenia dla kierunku studiów pedagogika, studia pierwszego stopnia – profil ogólnoakademicki.

<sup>9</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy univeritas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 45. Zob. także B. Muchacka, *Umiejętności zarządzania grupą w samoocenie nauczyciela*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

ściach samodzielnego projektowania drogi edukacyjnej i uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym.

Blisko 40% badanych studentów jest przekonanych o swoich umiejętnościach i kompetencjach społecznych, wiedzy i kompetencjach do komunikacji międzykulturowej.

Największa jest u badanych świadomość wysokiego poziomu swoich umiejętności i kompetencji. O tym, że *posiada umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem* L8 zdecydowanie jest przekonanych 40% respondentów, raczej tak 57%. *Ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego i osobistego rozwoju* L22 – 38% respondentów – zdecydowanie tak, 59% raczej tak; *potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role* L20 – 34% badanych zdecydowanie tak, 61% raczej tak; *ma przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i wykazuje gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych* L24 – 32% zdecydowanie tak, 62% raczej tak; *ma rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej* L9 – 30% badanych zdecydowanie tak i 61% raczej tak.

W myśl rozwijanej idei kształcenia przez całe życie badani wykazują jej świadomość. Deklarują gotowość do ciągłego dokształcania (sprawa ta w kontekście rozwoju zawodowego znajduje odzwierciedlenie w analizach podejmowanych przez, m.in. H. Kwiatkowską i Ch. Daya). Edukacja w społeczeństwie informacyjnym staje się nieodłącznym, na stałe wpisanym elementem życia jednostki.

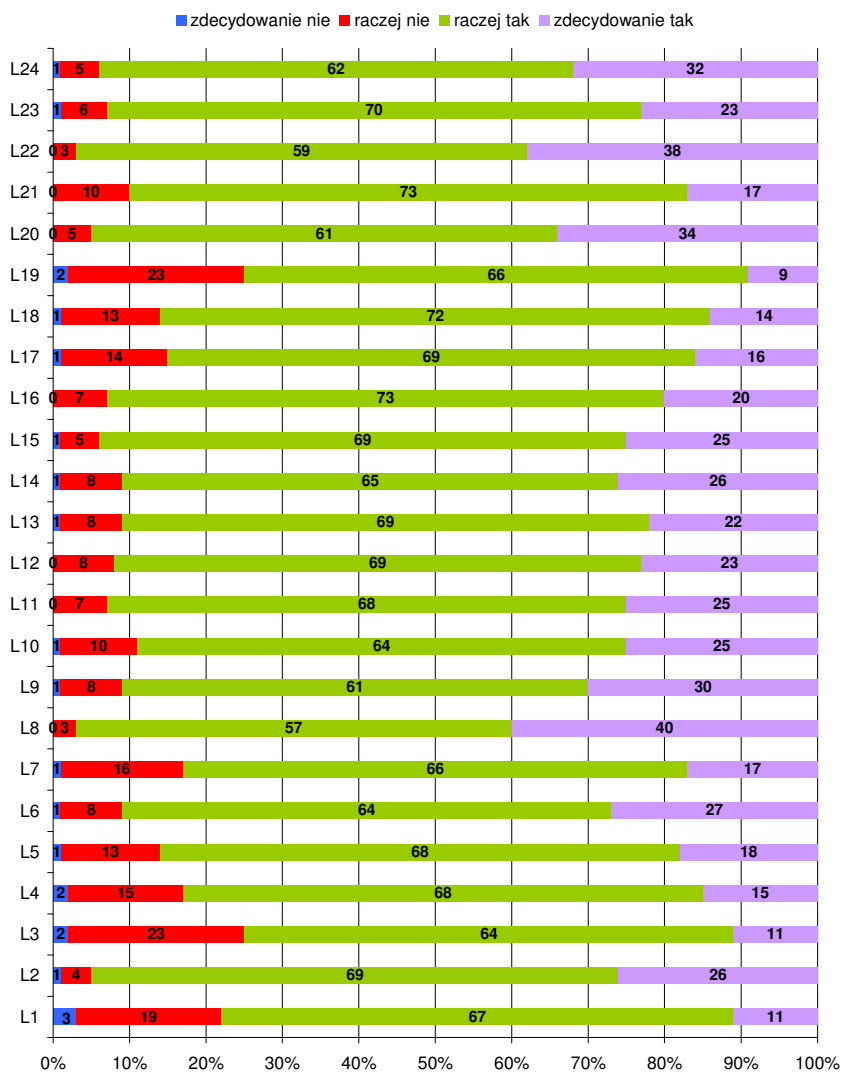
Ostrożnie wypowiadają się badani co do takich kwestii, jak: *potrafię dobrać i stosować odpowiednie środki uczenia się międzykulturowego* L19 – 9% zdecydowanie tak, 66% raczej tak.

Dialog z Innymi nie jest łatwy, szczególnie dziś, kiedy wszystko jest trudne od objęcia, kontrolowania, a wiele sił pracuje, by dialog utrudnić. Optymistyczne wydają się zatem deklaracje przyszłych nauczycieli o umiejętności wchodzenia w dialog, które mogą świadczyć o ich wiedzy, znajomości problemów, które wiążą się z dialogiem. Na jeden z takich problemów zwraca uwagę sformułowana przez Sapira-Whorfa hipoteza relatywizmu językowego<sup>10</sup> (myśl formułuje się na bazie języka, a ponieważ mówimy różnymi językami, tworzymy – każdy sobie – odmienny od innych obraz świata. Te obrazy do siebie nie

<sup>10</sup> Pogląd nazywany hipotezą relatywizmu językowego został sformułowany przez dwóch antropologów, Edwarda Sapira (1929) i Benjaminą Lee Whorfa (1956). Naukowcy ci twierdzą, że język danego społeczeństwa kieruje uwagę jego członków ku niektórym aspektom świata, pomijając inne. Zob. E. Sapir, *Culture, language, and personality*, Berkeley 1964, University of California Press; E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa 1978, PIW.

przystają, nie są zastępowalne, z tego powodu dialog wymaga wysiłku cierpliwej tolerancji, woli zrozumienia i porozumienia jego uczestników). W działaniach nauczyciela ważna jest świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcuje się z kimś, kto w tym samym czasie widzi świat odmiennie, inaczej go rozumie. Jest to sprawa ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu.

**Wykres 7.** Przygotowanie przyszłych nauczycieli w ramach dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym do pracy w warunkach wielokulturowości



Legenda:

L1. mam elementarną wiedzę na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/Innych

L2. mam elementarną wiedzę o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu

L3. znam i rozumiem różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości

L4. mam elementarną wiedzę dotyczącą prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego

L5. mam elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju

L6. mam uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych

L7. mam wiedzę na temat pielęgnowania więzi ucznia z własnym dziedzictwem kulturowym

L8. posiadam umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem

L9. mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej

L10. jestem zdolny(na) do krytycznego namysłu i mam taką umiejętność

L11. mam świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów

L12. potrafię posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności

L13. potrafię wspierać uczniów w budowaniu rusztowania wartości

L14. mam świadomość uwrażliwiania uczniów na reprezentanta innej niż własna kultury

L15. dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty

L16. umiem tworzyć dogodne warunki do wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów

L17. potrafię organizować proces uczenia się (jak uczynić ze swoich uczniów badaczy)

L18. umiem samodzielnie konstruować wiedzę o Innych

L19. umiem dobierać i stosować odpowiednie metody, środki uczenia międzykulturowego

L20. potrafię pracować w zespole, pełnić różne role

L21. potrafię wykorzystywać wiedzę teoretyczną do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań

L22. mam świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumiem potrzebę ciągłego doksztalcania zawodowego i osobistego rozwoju

L23. dostrzegam i formułuję problemy moralne związane z własną pracą, poszukuję rozwiązań, postępuję zgodnie z zasadami etyki

L24. mam przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i wykazuję gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych

Źródło: Opracowanie własne.

Część badanych, ponad 25%, jest przekonana o posiadaniu wystarczającej wiedzy: *wiedzy o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu* L2 (26% – zdecydowanie tak) oraz *wiedzy o pielęgowaniu więzi ucznia z własnym dziedzictwem kulturowym* L7 (27% – zdecydowanie tak).

Interesujące wydają się deklaracje wskazujące na przekonanie o posiadaniu wysokich umiejętności komunikacyjnych. Zdecydowanie tak wypowiadają się badani o następujących umiejętnościach: *posiadam umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem* L8 (40% zdecydowanie tak, 57% raczej tak); *mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji międzykulturowej* L9 (30% zdecydowanie tak, 61% raczej tak) oraz L15 *dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty* (zdecydowanie tak 25%, raczej tak 69%).

19% badanych stwierdza, że raczej nie ma, 3% zdecydowanie nie ma *wiedzy na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego, Innych* L1. 15% raczej nie, 2% zdecydowanie nie ma *elementarnej wiedzy na temat prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego* L4.

Ocena przygotowania pedagogicznego w zakresie *wiedzy o międzykulturowości i wielokulturowości* dostarczanej w trakcie studiów nie przedstawia się imponująco. Wypowiedzi badanych są ostrożne. *Nie zna i nie rozumie różnorodnych uwarunkowań edukacji w warunkach wielokulturowości* L3 (23% badanych raczej nie, 2% zdecydowanie nie). Wypowiedzi te świadczą o braku wiedzy o związkach, zależnościach, przenikaniu, powiązaniu procesów społecznych. Niewielka jest wiedza o wielokulturowości i międzykulturowości, stan ten może dziwić w sytuacji postępujących procesów integracji europejskiej, politycznych rekomendacji dotyczących kształcenia nauczycieli w tym zakresie.

## 4.2. Wymiary przygotowania do pracy zawodowej – analiza czynnikowa

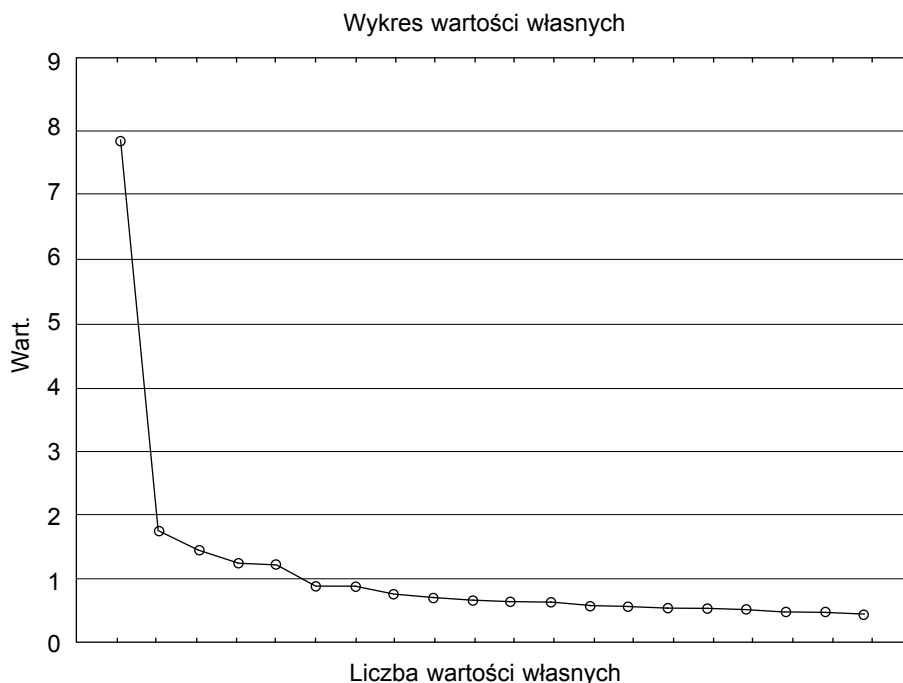
W celu redukcji liczby zmiennych, określających przygotowanie w ramach dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym do pracy w warunkach wielokulturowości (L1–L24 zmienne) oraz wykrycia struktury w związkach między zmiennymi, to znaczy klasyfikacji zmiennych, zastosowano analizę czynnikową.

Oszacowanie liczby czynników wspólnych za pomocą testu *scree* (Cattella) umożliwiło odnalezienie na wykresie wartości własnych kolejnych składowych tego punktu, w którym wartości nie wyglądają jak kamienie spadające z góry,



ale tworzą ospisko czy też rumowisko (ang. *scree*)<sup>11</sup>. Do analizy pozostawiono cztery czynniki, przyjmując, że to rozwiązanie jest najbardziej sensowne do interpretacji.

**Wykres 8.** Przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości – test ospiska<sup>12</sup>



Źródło: Opracowanie własne.

W macierzy korelacji znalazły się cztery względnie niezależne **czynniki: LI organizacja procesu uczenia się-nauczania, LII wiedza, LIII kompetencje interpersonalne i LIV zasady etyczne.**

Przyglądając się korelacjom między zmiennymi, a tymi czterema czynnikami, które zostały wyodrębnione – ładunkom czynnikowym, można dostrzec podobieństwo wielkości ładunków poszczególnych czynników w wyjaśnianiu przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości (czynnik L1 wyjaśnia

<sup>11</sup> Zob. M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 66–67.

<sup>12</sup> Test ospiska, metoda graficzna, pozwalająca na wykresie liniowym przedstawić wartości własne z arkusza wyników, znaleźć miejsce, od którego na prawo występuje łagodny spadek wartości własnych.

0,120644, czynnik L2 – 0,123376; czynnik L3 – 0,125811, czynnik L4 – 0,126885 całkowitej wariancji).

**Tabela 7.** Przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości – ładunki czynnikowe

Ładunki czynnik. (Varimax znormalizo) (ankieta_polska_do_stat_2)				
Wyodrębn.: Składowe główne				
(Oznaczone ładunki są > .450000)				
Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3	Czynnik 4
L1	0,156616	<b>0,692484</b>	0,016361	-0,049510
L2	-0,048872	<b>0,662895</b>	0,100686	0,234908
L3	0,299457	<b>0,668213</b>	0,113288	-0,002898
L4	0,047642	<b>0,696328</b>	0,084148	0,175095
L5	0,073071	<b>0,507876</b>	0,301798	0,294114
L6	-0,012674	<b>0,455482</b>	0,252179	0,424871
L7	0,323156	0,433928	0,272812	0,096212
L8	0,111600	0,146129	<b>0,793344</b>	0,169924
L9	0,121184	0,145037	<b>0,824044</b>	0,105330
L10	0,031986	0,216153	<b>0,575377</b>	0,234623
L11	0,217511	0,171306	0,374925	<b>0,452429</b>
L12	0,176128	0,308975	0,243906	<b>0,462437</b>
L13	0,430951	0,227382	0,200312	0,388228
L14	0,408275	0,282208	0,181611	0,384467
L15	0,392867	0,145437	<b>0,546224</b>	0,109376
L16	<b>0,664548</b>	0,123437	0,216876	0,203333
L17	<b>0,685230</b>	0,092614	0,210236	0,197974
L18	0,373213	-0,011974	-0,020914	0,111594
L19	<b>0,716128</b>	0,174044	0,106535	0,040628
L20	0,284477	-0,010283	<b>0,561082</b>	0,283522
L21	<b>0,453891</b>	0,108042	0,244562	0,347060
L22	0,104856	0,082253	0,203372	<b>0,754210</b>
L23	0,294797	0,091119	0,111931	<b>0,730049</b>
L24	0,324456	0,097356	0,132196	<b>0,677740</b>
War.wyj.	2,895446	2,961032	3,019461	3,045243
Udział	0,120644	0,123376	0,125811	0,126885

Legenda:

L1. mam elementarną wiedzę na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/Innych

L2. mam elementarną wiedzę o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu

L3. znam i rozumiem różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości

L4. mam elementarną wiedzę dotyczącą prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego

L5. mam elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju

L6. mam uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych

L7. mam wiedzę na temat pielęgnowania więzi ucznia z własnym dziedzictwem kulturowym

L8. posiadam umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem

L9. mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej

L10. jestem zdolna do krytycznego namysłu i mam taką umiejętność

L11. mam świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów

L12. potrafię posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności

L13. potrafię wspierać uczniów w budowaniu rusztowania wartości

L14. mam świadomość uwrażliwiania uczniów na reprezentanta innej niż własna kultury

L15. dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty

L16. umiem tworzyć dogodne warunki do wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów

L17. potrafię organizować proces uczenia się (jak uczynić ze swoich uczniów badaczy)

L18. umiem samodzielnie konstruować wiedzę o Innych

L19. umiem dobierać i stosować odpowiednie metody, środki uczenia międzykulturowego

L20. potrafię pracować w zespole, pełnić różne role

L21. potrafię wykorzystywać wiedzę teoretyczną do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań

L22. mam świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumiem potrzebę ciągłego doksztalcania zawodowego i osobistego rozwoju

L23. dostrzegam i formułuję problemy moralne związane z własną pracą, poszukuję rozwiązań, postępuję zgodnie z zasadami etyki

L24. mam przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i wykazuję gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych

Źródło: Opracowanie własne.

Pierwszy **czynnik LI** wyróżnia się wysokimi ładunkami przy wskaźnikach **organizacji procesu uczenia się-nauczania** ze zmiennymi L19 – *umiem dobierać i stosować odpowiednie środki uczenia się międzykulturowego*, L17 – *potrafię*

*organizować proces uczenia się (jak uczynić ze swoich uczniów badaczy), L16 – umiem tworzyć dogodne warunki do wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów, L21 – potrafię wykorzystywać wiedzę teoretyczną do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań.*

Inny człowiek być może dla badanych przyszłych nauczycieli nie jest już tylko obiektem badań, natomiast stał się partnerem, współodpowiedzialnym L16 – *umiem tworzyć dogodne warunki do wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego, co łączy uczniów* (łącznie 83% badanych, w tym zdecydowanie tak 20%, raczej tak 63%).

Konsekwencjami przyjęcia konstruktywistycznego podejścia do nauczania jest skupianie się na uczącym się – uczniu oraz założenie, że nie ma wiedzy niezależnej od znaczenia związanego z doświadczeniem (konstruowanym) przez uczącego się lub społeczność uczących się<sup>13</sup>. Doświadczenie konstruuje mapy mentalne przyszłych nauczycieli.

**Drugi czynnik LII – wiedza** – wyróżnia się wysokimi ładunkami przy wskaźnikach wiedzy L4 – *mam elementarną wiedzę dotyczącą prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego*; L1 – *mam elementarną wiedzę na tematy kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych* Innego/Innych, L3 – *znam i rozumiem różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości*, L2 – *mam elementarną wiedzę o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu*, L5 – *mam elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju*, L6 – *mam uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych*.

**Czynnik trzeci LIII – kompetencje interpersonalne** – ma wysokie ładunki ze wskaźnikami komunikacji interpersonalnej L9 – *mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej*, L8 – *posiadam umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem*, L10 – *jestem zdolna do krytycznego namysłu i mam taką umiejętność*, L20 – *potrafię pracować w zespole, pełniąc różne role*, L15 – *dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty*.

**Czynnik czwarty LIV ma wysokie ładunki ze wskaźnikami zasad etycznych** L22 – *mam świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumiem potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego i osobistego rozwoju*; L23 – *dostrzegam i formułuję problemy moralne związane z własną pracą, poszukuję rozwiązań, postępuję zgodnie z zasadami etyki*, L24 – *mam przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym*

<sup>13</sup> S. Juszczak, *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 771.

*i wykazuję gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych, L11 – mam świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów, L12 – potrafię posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności.*

Wybory badanych wskazujące na to, że dostrzegają, stawiają problemy, monitorują postępowanie własne i uczącego się, aprobują jego aktywność i autonomię, świadczą o świadomości obecności elementów podejścia konstruktywistycznego w ich działaniach.

Fakt ten ujawniły już wyniki badań własnych przeprowadzone w 2007 roku. W przekonaniu młodych nauczycieli kształcenie pedagogiczne wyposażało ich przede wszystkim w wiedzę teoretyczną, przyczyniło się do formowania (się) cech osobowości, wskazało na znaczenie etosu pracy, najslabiej ocenili badani sprawności zawodowe<sup>14</sup>. Przygotowanie pedagogiczne, które otrzymali nauczyciele, w myśl regulacji prawnych, obejmowało wówczas: „Nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – nauczanych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyką pedagogiczną”<sup>15</sup>. Edukacja nauczycielska tej grupy osób wiązała się głównie z wyposażeniem w możliwie bogatą wiedzę ogólną, ale umożliwiła także rozwój zainteresowań, zdolności i motywacji.

W przytaczanych wynikach badań własnych z 2007 roku sprawności zawodowe, formowanie (się) cech osobowości, etos pracy, wiedzę teoretyczną wymieniali jako efekty kształcenia akademickiego nauczyciele powyżej 40. roku życia. Te dane odzwierciedlają ówczesny stan edukacji nauczycielskiej. „W latach 80. w zależności od typu zakładu kształcenia nauczycieli – jak pisze T. Lewowicki – dominował model edukacji ogólnorozwojowej bądź model edukacji sprzyjającej kształtowaniu się osobowości nauczyciela, bądź też model kształcenia sprawnościowego (metodycznego), bądź wreszcie model kształcenia specjalistycznego (kierunkowego – nastawionego na merytoryczne przygotowanie matematyka, fizyka itd.). W uczelniach i wydziałach pedagogicznych przeważało kształcenie o charakterze ogólnopedagogicznym”<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Zob. A. Szczurek-Boruta, *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 37–60.

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dz.U. 2002, nr 155, poz. 1288.

<sup>16</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, cyt. wyd., s. 26.

Deklaracje badanych kandydatów na nauczycieli odzwierciedlają dominujące modele kształcenia nauczycieli<sup>17</sup>, podejścia/doktryny fazy przejściowej heterodoksji<sup>18</sup> rozwoju nauk społecznych, a mianowicie doktryny samorozwoju i samokształcenia edukacji permanentnej, doktryny, która odwołuje się do krytycznej diagnozy<sup>19</sup>. Przyszli nauczyciele mają poczucie słabego przygotowania do zawodu nauczyciela pod kątem sprawności zawodowych (odwrotna sytuacja miała miejsce w przywoływanych wynikach badań z 2007 roku, w których nauczyciele wysoko ocenili własne przygotowanie zawodowe). Kandydaci do zawodu nauczyciela kierują się w swym działaniu doświadczeniem osobistym i namysłem, być może to przyszli „badacze w działaniu” lub/i „refleksyjni praktycy” (lansowane we współczesnej pedeutologii koncepcje nauczyciela). Nasuwa się pytanie, czy osobiste doświadczenia są wystarczające by być kompetentnym nauczycielem?

Ogólne przygotowanie zawodowe nauczycieli jest jednym (ale nie jedynym) wyznacznikiem ich pracy. Innymi równie ważnymi wyznacznikami są potrzeby oświatowe, społeczne, potrzeby dzieci, czas i kontekst społeczno-kulturowy. Współczesny nauczyciel musi być przygotowany do pracy w słabo określonych i zmieniających się sytuacjach – w szkole, w społeczności lokalnej, w systemie oświaty. Ukształtowani w warunkach wielokulturowej społeczności nauczyciele żyją, pracują i uczestniczą – być może nieświadomie – w naturalnym eksperymencie odbywającym się w ich środowisku życia, a mianowicie poddani są oddziaływaniu społeczeństwa wychowującego (termin zaczerpnięty od F. Znanieckiego, odnoszący się do układu form życia zbiorowego oddziałujących na ludzi, zwłaszcza młodych<sup>20</sup>).

Ujawnione w badaniach ilościowych czynniki wyznaczające przygotowanie studentów pedagogiki w ramach dotychczasowego kształcenia do pracy w warunkach wielokulturowości można odnieść do wzorcowych efektów kształcenia KRK, a zatem wiedzy – czynnik LII; umiejętności – czynnik LI, kompetencji interpersonalnych – czynnik LIII, LIV.

---

<sup>17</sup> Koncepcje kształcenia nauczycieli (ogólnokształcąca, personalistyczna, kształcenia specjalistycznego, metodyczna lub pragmatyczna, problemowa lub progresywna) przedstawione są m.in. w pracach: W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa–Kraków 1988, WN PWN; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, wyd. 2, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, IBE.

<sup>18</sup> R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, w: Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993, IBE.

<sup>19</sup> Doktryny te omawia T. Lewowicki w pracy: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, cyt. wyd. s. 50–56.

<sup>20</sup> Zob.: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, WN PWN.

Kwalifikacje wyznaczają miejsce jednostki na rynku pracy. Jakość edukacji z punktu widzenia rynku pracy zasadza się w skutecznej i elastycznej obecności na nim absolwentów szkół wyższych<sup>21</sup>. Z punktu widzenia wyników badań własnych można się zastanawiać nad tym, czy uniwersytety i uczelnie wyższe zawodowe kształcą w sposób, który umożliwia absolwentowi mobilność i elastyczność na rynku pracy i w pracy? Jest to też pytanie o poszukiwanie innych niż dotychczasowe wzorców pracy ze studentami i budowania „portfela kompetencji”<sup>22</sup>.

W debacie panelowej na temat *Potrzeby kraju i rynku pracy*, poświęconej zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy, wskazywano wyzwania stojące przed Polską do 2030 roku, podkreślano, że do pokonania tych wyzwań potrzebny jest kapitał ludzki – wykształceni, elastyczni, mobilni i kreatywni pracownicy (wypowiedź panelistów: Agnieszki Chłoń-Domińczak, Michała Miąskiewicza, Departament Analiz Strategicznych, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów)<sup>23</sup>. Stwierdzano, że szkoły wyższe nie przygotowują absolwenta pod kątem mobilności i elastyczności tak dobrze, jakby mogły. Przytaczano konkluzje raportu Banku Światowego na temat konkurencyjności w Polsce, z których wynika, że pracodawcom brakuje wykwalifikowanych kadr – zarówno pod względem umiejętności czysto zawodowych, jak i kompetencji miękkich. Wyniki badań przeprowadzonych przez Polską Konfederację Pracodawców Prywatnych „Lewiatan” w 2009 r., w których sprawdzono, na ile kompetencje absolwentów odpowiadają potrzebom pracodawców oraz jakie kompetencje są pracodawcom potrzebne, pokrywają się z raportem Banku Światowego – absolwentom brakuje kwalifikacji zawodowych i kompetencji miękkich, takich jak umiejętność pracy w zespole, komunikatywność, organizacja pracy. Te są coraz wyżej cenione przez pracodawców<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Dyskusje na ten temat toczą się od lat zob.: M. Marody (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe Scholar; M. Kleiber, *Czy Polska będzie kiedyś miała innowacyjną gospodarkę?*, pdf; prowadzone są także badania: J. Żurawska, *Badanie potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, red. nauk. projektu W. Duczmał, Opole 2009, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

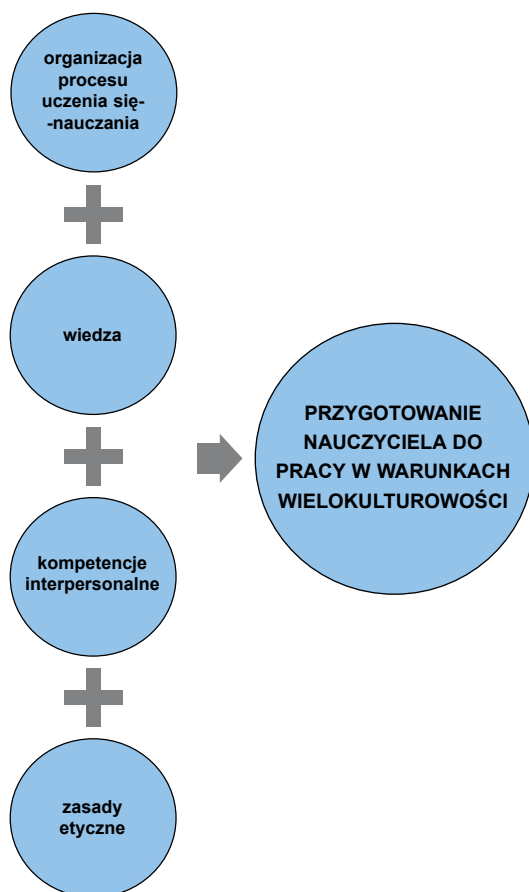
<sup>22</sup> Zob. m.in. *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji w 2011*, Broszura Informacyjna, Warszawa 2012, IBE.

<sup>23</sup> Dyskusja panelowa *Potrzeby kraju i rynku pracy* poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy, <http://kongres.ibe.edu.pl/materiay/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy> (4.02.2013).

<sup>24</sup> Wypowiedź Małgorzaty Rusewicz (Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych „Lewiatan”) w dyskusji panelowej *Potrzeby kraju i rynku pracy* poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy, <http://kongres.ibe.edu.pl/materiay/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy> (4.02.2013).

Do sprostania tym wymogom i tworzenia kapitału ludzkiego w przyszłości mogą mieć szansę dobrze przygotowani nauczyciele. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że badani studenci – sami stanowiąc ogromny kapitał ludzki – dobrze oceniają dotychczasowe kształcenie pod kątem kształtowania kompetencji miękkich. Niestety mają trudności przekładania wiedzy teoretycznej na praktyczną. Na uczelniach brakuje zajęć analitycznych, przeważają „pamięciowe”. W swoich wypowiedziach wskazują na występowanie w planach studiów i w realizacji przedmiotów zajęć kształtujących kompetencje miękkie.

**Rysunek 3.** Empiryczny obraz przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości



Źródło: Opracowanie własne.



Na wyodrębnione w analizie czynnikowej wymiary – elementy przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości – można spojrzeć przez pryzmat kompetencji<sup>25</sup>. Właściwie zgrupowane są tu wszystkie kompetencje z dwóch grup kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne, wymienione przez R. Kwaśnicę<sup>26</sup>. Grupa kompetencji praktyczno-moralnych znajduje odzwierciedlenie w zmiennych zgrupowanych w czynnikach – **LIV zasady etyczne** i **LIII kompetencje interpersonalne**. Kompetencje techniczne, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność – to **LI organizacja procesu uczenia się-nauczania**, **LII wiedza**. Kompetencje są strukturą całości, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje tych elementów. Ich istotę stanowią zdolności osoby do doszukiwania się sensu w tym, co robi, w tym, co dzieje się w otoczeniu, w samym sobie, wartościowania, wypowiadania sądów i ocen opartych na uznanym systemie wartości – stąd znaczące dla badanych okazały się zasady etyczne. Nabywanie kompetencji wiąże się z wykorzystaniem własnych zdolności, z pozytywną motywacją, zainteresowaniami człowiekiem i światem, z osobistym trudem i wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą, uczestnictwem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo. Głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy, np. postawa refleksji i autorefleksji, postawa moralnego rozumowania, argumentowania.

### 4.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości

Strategie rozwoju szkolnictwa wyższego podkreślają ich ogromny wpływ na osiąganie narodowych celów społecznych i gospodarczych, na budowanie kapitału intelektualnego i społecznego. Dostrzega się w nich także udział uczelni w przełamywaniu barier i uprzedzeń etnicznych, budowaniu pozytywnych relacji między ludźmi różnych narodowości, religii, kultur, poglądów. Zwraca się uwagę na konieczność dostosowania oferty studiów, programów kształcenia do potrzeb rynku pracy<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Szeroko na ten temat wypowiadam się w rozdziale pierwszym tego tomu.

<sup>26</sup> Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, WN PWN, s. 300–301.

<sup>27</sup> Zob. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 – drugi wariant*. Raport Częstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010. [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Strategia\\_rozwoju\\_SW\\_w\\_Polsce\\_do\\_2020\\_roku\\_war\\_2.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf) (26.06.2013); *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt*

O przygotowaniu zawodowym nauczyciela decyduje wiele czynników, jednym z nich jest potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy<sup>28</sup>.

Analiza statystyczna wskazuje na związek między potencjałem społeczno-gospodarczym, pogranicze/centrum a przygotowaniem przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości (L). Kanoniczne  $r=0,21779$ ;  $\text{Chi}^2(48)=105,07$   $p=0,00000$ , korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała. Związek między potencjałem społeczno-gospodarczym a przygotowaniem przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości (L) (Kanoniczne  $r=0,21534$ ;  $\text{Chi}^2(24)=57,454$   $p=0,00015$ ) wskazuje na zależność wyraźną, lecz mało istotną; odnotowano brak związku między położeniem pogranicze/centrum a przygotowaniem przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości (Kanoniczne  $r=0,19588$ ;  $\text{Chi}^2(24)=47,339$   $p=0,00306$ ).

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają stwierdzenie K.M. Higginsa i R.C. Solomon: „Nie istnieje centrum, a jedynie gwałtowane rozrastające się pogranicza”<sup>29</sup>. Stwierdzenie to – jak pisze Kazimierz Krzysztofek – oddaje w pigułce procesy współczesnej kultury, które wiodą do radykalnej pluralizacji społeczeństw, czyli w istocie produkcji wszelkiego rodzaju pogranicz<sup>30</sup>.

Centra podobnie jak pogranicza są wielokulturowe. Grzegorz Babiński stwierdza, że: „W pewnym stopniu cała Europa to obszar współwystępowania i przenikania różnych kultur narodowych, rodzimych, regionalnych i subnarodowych, ale także w coraz większym stopniu imigranckich”<sup>31</sup>.

---

środkowiskowy, Warszawa 2009, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, UW.

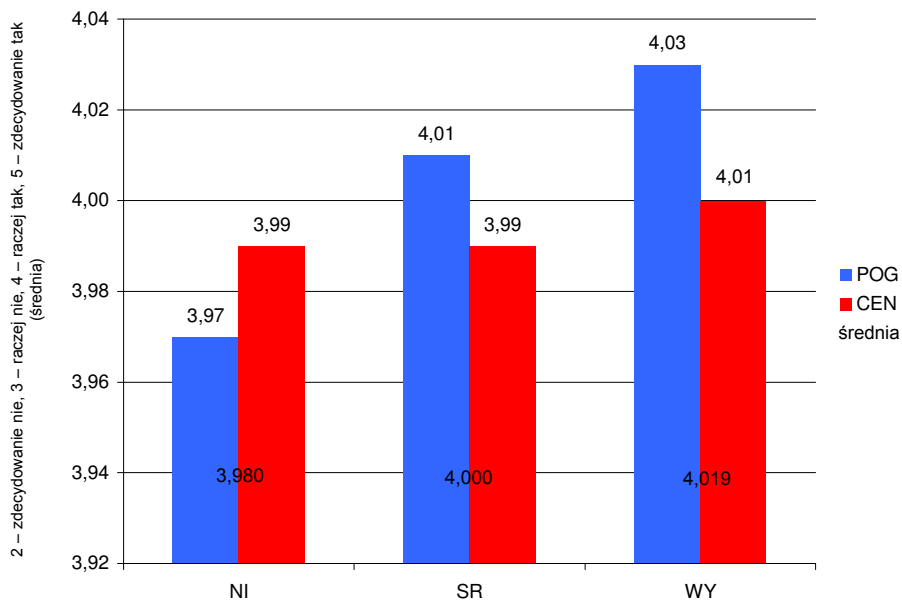
<sup>28</sup> Zob.: J. Szlachta, *Rozwój regionalny w warunkach transformacji gospodarczej*, Warszawa 1993, Fundacja im. Friedricha Eberta; E. Skrzypek, *Ekonomiczne aspekty jakości życia*, „Problemy Jakości” 2001, nr 12; P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4.

<sup>29</sup> Por. *Wstęp*, w: K.M. Higgins, R.C. Solomon, *Krótką historią filozofii*, wyd. polskie, Warszawa 1997, Prószyński i S-ka.

<sup>30</sup> K. Krzysztofek, *Pięć refleksji o zmieniającej się naturze pogranicz i wielokulturowości*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, Wyd. Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Socjologii, s. 29.

<sup>31</sup> G. Babiński, *Pogranicza stare i nowe. Ciągłość i zmiana procesów społecznych*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, wyd. cyt., s. 72.

**Wykres 9.** Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – czynnik LI organizacja procesu uczenia się-nauczania w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli w zakresie **czynnika LI organizacji procesu uczenia się-nauczania** przyjmuje najwyższą średnią w strefie o intensywnym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego  $\bar{x}=4,019$ , nieco niższą w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,000$ , a najniższą w strefie o słabym rozwoju  $\bar{x}=3,980$ .

Wysoki poziom rozwoju społeczno-gospodarczego wiąże się z wyższymi nakładami inwestycyjnymi i nakładami na działalność badawczo-rozwojową, stwarza lepsze warunki do kształtowania i rozwijania u studentów pedagogiki umiejętności organizowania procesu uczenia się, uczenia się wzajemnego od

Innych, nauczania Innych<sup>32</sup>. Dobór środków uczenia się międzykulturowego, tworzenie dogodnych warunków poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów, wykorzystywanie wiedzy teoretycznej do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań przebiega w ocenie badanych, studiujących w strefie o intensywnym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego sprawniej, co jest związane z większą motywacją (plany, zamierzenia), jaką u badanych ów potencjał wyzwala, i lepszymi warunkami studiów.

**Tabela 8.** Nakłady inwestycyjne na rozwój w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym. Dane za 2010 r.

Wyszczególnienie	strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	
	NI_POG	NI_CEN	SR_POG	SR_CEN	WY_POG	WY_CEN
Nakłady inwestycyjne według lokalizacji inwestycji [mln zł]	5 050,9	6 745,4	8 303,8	10 627,1	17 950,2	18 883,9
Nakłady na działalność badawczo-rozwojową ogółem [mln zł]	103,9	167,9	173,8	204,2	630,0	777,8

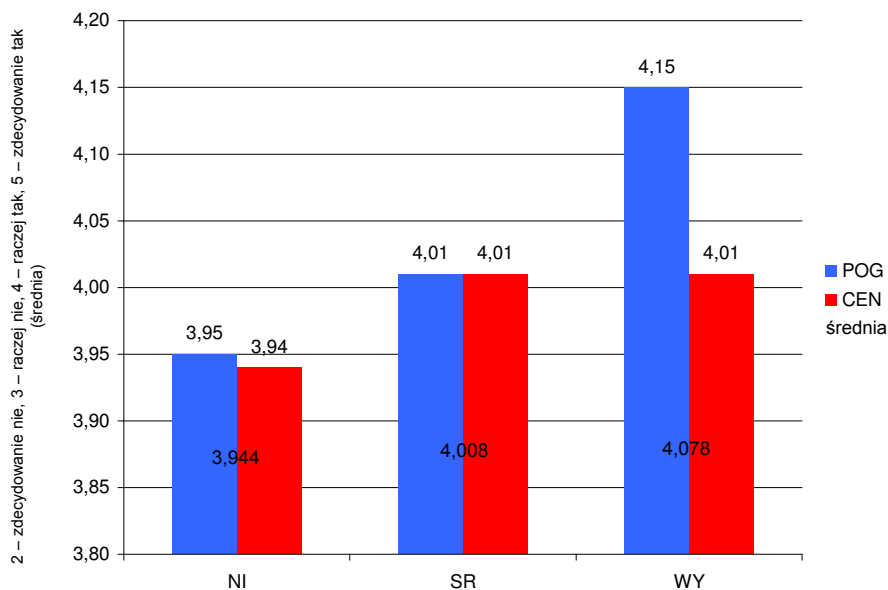
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Regiony Polski*, GUS, Warszawa 2012, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Kształcenie to **dostarczanie wiedzy – czynnik LII**. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że rozwój społeczno-gospodarczy stymuluje przygotowanie nauczycieli w zakresie wiedzy (wyższy rozwój społeczno-gospodarczy, większe średnie wyborów zmiennych składających się na czynnik LII – wiedza). Potencjał społeczno-gospodarczy sprzyja działaniom prowadzącym do zdobywania/osiągania większej wiedzy. Średnie wartości czynnika LII są najniższe w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=3,944$ , wyższe w strefie o średnio intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,008$ , a najwyższą średnią osiągają w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=4,078$ . Odwołać można się w tym miejscu do wyników badań przedstawionych w jednym

<sup>32</sup> Por. analizy przedstawione w: *Regiony Polski*, Warszawa 2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych GUS; *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl); *Szacunek PKB per capita i bezpośrednich inwestycji zagranicznych w województwach oraz wskaźniki wyprzedzające koniunkturę. Ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego*, Warszawa 2011, Biuro Inwestycji i Cykli Ekonomicznych; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych GUS; *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2011 r.*, Warszawa 2012, Zakład Wydawnictw Statystycznych GUS.

z raportów o szkolnictwie wyższym<sup>33</sup>. Uczelnie wyższe w regionie i mieście Wrocław przedstawiono w nim jako instytucje dające wykształcenie (wkład w kapitał ludzki) zgodne z potrzebami rynku pracy, umożliwiające rozwój społeczny, kulturalny, środowiskowy, współpracę szkolnictwa wyższego, administracji i sektora gospodarki. W tej strefie wskazywane są też dobre doświadczenia w zakresie wymiany studentów w ramach programów europejskich<sup>34</sup>.

**Wykres 10.** Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – czynnik LII wiedza w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>33</sup> *Higher Education in Regional and City Development: Wrocław, Poland 2012*, OECD 2013, publikacja dostępna on-line: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda) (26.06.2013).

<sup>34</sup> E. Kurantowicz, R. Ligus, *Promowanie refleksyjnego i autonomicznego uczenia się w instytucjach kształcenia wyższego. Doświadczenia badawcze z europejskiego projektu Socrates-Grundtvig*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 3.

Można przypuszczać, że im wyższy potencjał społeczno-gospodarczy, tym większa świadomość wiedzy uczących się.

Współczesne społeczeństwa to społeczeństwa nastawione na wiedzę<sup>35</sup> – ten paradygmat wyodrębnia się w środowiskach o intensywnym potencjale społeczno-gospodarczym. Nakłady inwestycyjne i nakłady na działalność badawczo-rozwojową są w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym kilkakrotnie wyższe niż w strefie o słabym rozwoju (ponadtrzykrotnie – nakłady inwestycyjne, ponad siedmiokrotnie – nakłady na działalność badawczo-rozwojową, zob. tabela 8). Nie pozostaje to bez wpływu na warunki kształcenia na uczelniach wyższych zlokalizowanych w tych strefach.

**Tabela 9.** Studenci szkół wyższych w centrum i na pograniczu Polski w strefach o różnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym. Rok akademicki 2010/2011

Wyszczególnienie	strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	
	NI_POG	NI_CEN	SR_POG	SR_CEN	WY_POG	WY_CEN
Wskaźniki skolaryzacji netto dla szkolnictwa wyższego ogółem [%]	36,1	33,3	33,1	34,1	51,3	42,4
– w tym kobiety [%]	43,8	42,6	38,7	44,5	60,1	52,3
Studenci szkół wyższych – ogółem [tys. osób]	52,8	50,9	66,4	82,7	164,9	169,1
– w tym grupa kierunków – kształcenie [%]	12,8	22,7	12,2	15,0	8,4	11,6
Struktura studentów szkół wyższych według formy studiów ogółem [tys. osób]	52,8	50,9	66,4	82,7	164,9	169,1
– na studiach stacjonarnych [%]	49,2	39,4	58,9	52,1	52,9	50,0
– na studiach niestacjonarnych [%]	50,8	60,6	41,1	61,8	47,1	50,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 r. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd.

Proces kształcenia w strefie o intensywnym potencjale społeczno-gospodarczym przebiega sprawniej i cechuje się większą efektywnością. Studenci uzyskują zarówno wiedzę ogólnoakademicką o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu, zasadach i normach etycznych; wiedzę specjalistyczną dotyczącą kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/innych,

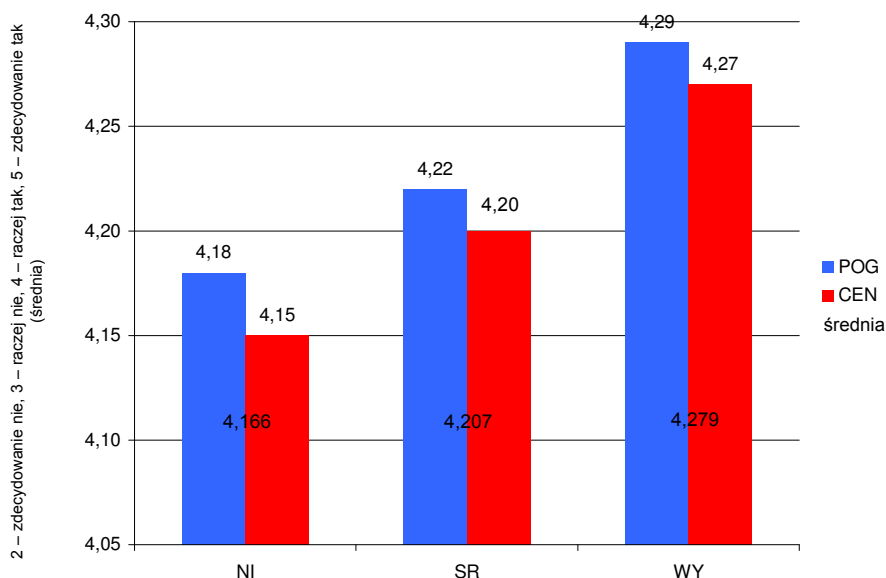
<sup>35</sup> Zob. <http://www.eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2011.html> pobrane 3 raporty społeczeństwo w drodze do wiedzy IBE (4.02.2013).

prawidłowości i zakłóceń komunikowania interpersonalnego, różnorodnych uwarunkowań edukacji w warunkach wielokulturowości, wiedzę osobistą na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju.

**Wartości czynnika LIII kompetencje interpersonalne** także rosną wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=4,166$  strefa o słabym rozwoju,  $\bar{x}=4,207$  strefa o średnio intensywnym rozwoju,  $\bar{x}=4,279$ , strefa o intensywnym rozwoju.

Ważne na tle wyników badań analizy czynnikowej okazuje się to, że rozwinięte umiejętności w zakresie kompetencji interpersonalnych wiążą się z umiejętnością pracy w zespole, pełnieniem różnych ról, umiejętnością wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem, zdolnością do krytycznego namysłu, dostrzegania i umiejętnego rozwiązywania konfliktów.

**Wykres 11.** Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – czynnik LIII kompetencje interpersonalne w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

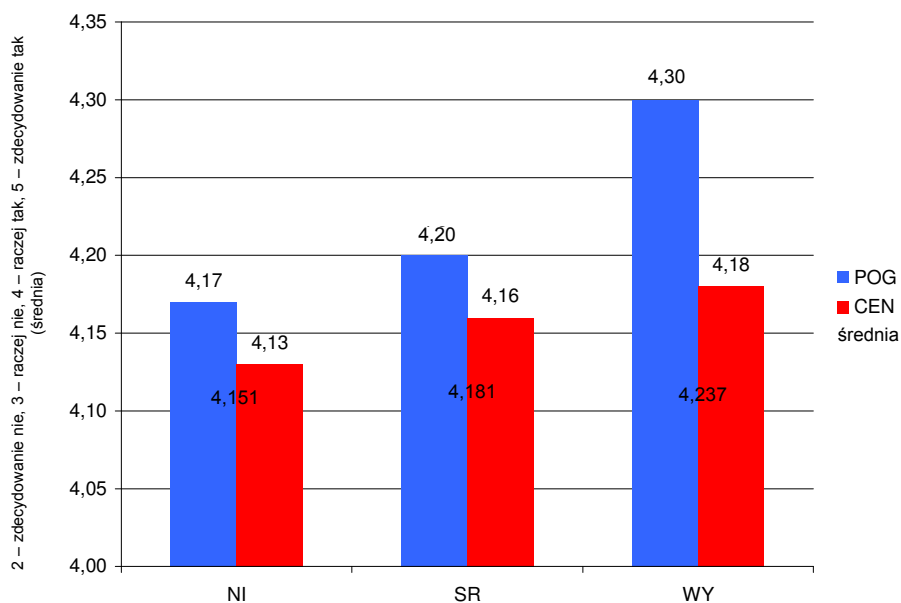
POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Istotną rolę w przygotowaniu nauczycieli odgrywają wartości, stąd za szczególnie ważne i cenne uznają wyniki świadczące o obecności zasad etycznych w kształceniu studentów i ich przygotowaniu do pracy w warunkach wielokulturowości. Średnie wartości czynnika LIV rosną wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym (najniższą wartość przyjmuje w strefie o słabym rozwoju  $\bar{x}=4,151$ , kolejno  $\bar{x}=4,181$  w strefie o średnio intensywnym, a najwyższą w strefie o intensywnym rozwoju  $\bar{x}=4,237$ ).

**Wykres 12.** Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – czynnik LIV zasady etyczne w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Studenci dostrzegają i formułują problemy moralne związane z własną pracą, poszukują rozwiązań, postępują zgodnie z zasadami etyki. Zdobywają umie-



jętność wykorzystywania wiedzy teoretycznej do analizowania, interpretowania problemów etycznych w edukacji, do projektowania stosownych działań, mają świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów, potrafią posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności; mają świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumieją potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego i osobistego rozwoju.

Przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości pozostaje w związku z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Następuje systematyczny wzrost jednostkowych kosztów kształcenia. W 2010 roku roczny koszt kształcenia jednego studenta na uczelni publicznej wynosił 12 064 zł, na uczelni niepublicznej 6821 zł. Przyrost procentowy jednostkowych kosztów kształcenia w wyższych szkołach publicznych miał tendencję malejącą na przestrzeni lat 2008–2010 (6,2%, 5,9%, 3,9%), natomiast na uczelniach niepublicznych wykazywał tendencję wzrostową (odpowiednio o 4,0%, 8,2%, 10,8%)<sup>36</sup>.

Koszty działalności dydaktycznej szkół wyższych w 2010 roku, w stosunku do roku poprzedniego, wzrosły o 3,2%, wydatki z funduszu pomocy materialnej oraz z własnego funduszu stypendialnego o 0,6%<sup>37</sup>.

W ujęciu regionalnym (NTS1) widoczne są wyraźne różnice wartości średniego rocznego ekwiwalentnego dochodu do dyspozycji pomiędzy regionami. Najwyższy przeciętny roczny ekwiwalentny dochód do dyspozycji został odnotowany w regionie centralnym (woj. mazowieckie i woj. łódzkie) – 109,5% wartości średniej dla Polski, natomiast najniższy w regionie wschodnim (woj. lubelskie, woj. świętokrzyskie, woj. podkarpackie i woj. podlaskie) – 87,5%<sup>38</sup>.

W Polsce w 2011 roku 17,7% ludności było zagrożone ubóstwem. Granica ubóstwa dla jednej osoby w Polsce wyniosła w 2011 roku 12 045 zł, a dla rodziny z dwójką dzieci – 25 294 zł.

Najniższe zagrożenie ubóstwem wystąpiło w regionie południowo-zachodnim (woj. opolskie i woj. dolnośląskie), natomiast najwyższe w regionie wschodnim (woj. lubelskie, woj. świętokrzyskie, woj. podkarpackie i woj. podlaskie)<sup>39</sup>.

Wysokie kompetencje studentów, krytyczna ocena przygotowania do pracy, świadomość własnych kompetencji i refleksyjność są być może konsekwencją

<sup>36</sup> *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd., s. 72.

<sup>37</sup> Tamże, s. 75.

<sup>38</sup> *Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) w 2011 r.* Materiał na konferencję prasową w dniu 21 grudnia 2012 r., GUS, s. 3.

<sup>39</sup> *Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) w 2011 r.* Materiał na konferencję prasową w dniu 21 grudnia 2012 r., GUS, s. 7.

umiejętności zdobytych w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, na co wskazują m.in. wyniki PISA<sup>40</sup>.

Większa świadomość konieczności zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych wynika z pozytywnej rekrutacji do zawodu, która ma miejsce w ostatnich latach. Na fakt ten wskazywali studenci w badaniach jakościowych.

Należy dodać, że udział osób kształcących się w zawodzie nauczycielskim w ogólnej liczbie studiujących systematycznie maleje z 12,1% w latach 2006/2007 do 11,9% w 2010/2011<sup>41</sup>. Można zatem przypuszczać, że kształcenia nauczycielskiego nie podejmują osoby przypadkowe, ale osoby zainteresowane i przekonane o swoich predyspozycjach pedagogicznych (92% badanych/przyszłych nauczycieli potwierdza gotowość do pracy w zawodzie nauczyciela).

Wyniki przeprowadzonych wywiadów wskazują na fakt, iż wielu kandydatów na nauczycieli w podjętych studiach widzi możliwości własnego rozwoju, realizacji swoich zainteresowań, jednocześnie wypowiedzi ujawniają obawy związane ze znalezieniem pracy, jej wykonywaniem i sprawdzeniem się w zawodzie, ilustrują to poniższe wypowiedzi:

*Tak, więc... całe życie myślałam o tym, żeby być nauczycielem i trochę, szczerze mówiąc, mama mnie do tego popchnęła, więc aplikowałam o te studia no i dostałam się jak widać i powiem, że nie żałuję, bo bardzo dobrze się w tym czuję i myślę, że się sprawdzam, dlatego uważam, że to był dobry wybór i nie żałuję –* dyskutant 3 (Wywiad 7, strefa o słabym rozwoju – pogranicze, uczelnia publiczna).

*Zawsze chciałem zostać nauczycielem, przekazywać wiedzę i czerpać satysfakcję z wykonywanej pracy. Obawy mam takie, że w dzisiejszych czasach, jak pokazują media, uczeń ma prawa, a nauczyciel obowiązki. Przynajmniej tak uważa publika, ale mam nadzieję, że jednak nie doprowadzi to do uczynienia z zawodu nauczyciela zła koniecznego dla studiujących pedagogikę. Chcę uczyć, przekazywać wiedzę innym, pomagać podczas wyboru życiowej ścieżki –* dyskutant 2 (Wywiad 1, strefa o średnio intensywnym rozwoju – centrum, uczelnia publiczna).

*W rodzinie mam bardzo wielu nauczycieli. Mama od zawsze zabierała mnie z przedszkola (...) Podoba mi się praca z tymi najmłodszymi. Jestem ciekawa,*

<sup>40</sup> Na podstawie obserwacji wyników osiąganych przez gimnazjalistów w ramach odbywającego się co trzy lata i koordynowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA umiejętności 15-latków w 2006 r. w trzech obszarach: czytania i interpretacji, nauk przyrodniczych oraz matematyki są przeciętne, co usytuowało Polskę na 9 miejscu wśród państw zrzeszonych w tej organizacji i na 12 wśród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu.

<sup>41</sup> *Kapitał ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, cyt. wyd., s. 50.

*czy sprawdzę się w tej roli. Dopiero jestem na początku studiów, nie wiem, jak to dalej będzie wyglądać, zobaczymy, jak będzie na praktykach, czy się sprawdzę, czy jednak jestem... czy jest to mój właściwy kierunek, czy wybór... nie wiem, zobaczymy, ale jestem dobrej myśli. A co do obaw to tak samo jak tutaj koleżanki wcześniej mówiły, słyszy się o tym, że nie ma pracy, coraz mniej stanowisk, wiek emerytalny jest przedłużony i te osoby, które zostaną, będą przetrzymywały tak jakby miejsca, no i ciężko, ciężko będzie ze znalezieniem. Tym bardziej na Podlasiu, a chcę tu zostać – dyskutant 7 (Wywiad 7, strefa o słabym rozwoju – pogranicze, uczelnia publiczna).*

*Ja od zawsze interesowałam się psychologią i w pewnym sensie też dlatego jestem na tym kierunku, a że też lubię dzieci i tak naprawdę z autopsji wiem, że raczej dzieci mnie lubią, to właśnie pomyślałam, że to połączenie psychologii z jakimś nauczaniem początkowym będzie dobrym wyborem. No, nie wiem do końca, czy to jest słuszny wybór, no bo tak jak mówiła koleżanka, jesteśmy dopiero na początku studiów, więc jeszcze wszystko się okaże. Na razie mi się podoba, na razie i tematy, i tak dalej są moim zdaniem zadowalające. Nawet jeśli nie podejmę tej pracy, to na pewno przyda mi się w życiu codziennym, ale myślę, że obawy to mam takie same jak koleżanki, jeśli chodzi o pracę – dyskutant 6 (Wywiad 7, strefa o słabym rozwoju – pogranicze, uczelnia publiczna).*

Przyszli nauczyciele, podejmując studia, kierują się orientacją pragmatyczną, wykształcenie traktują jako narzędzie służące do realizacji osobistych i społecznych celów. Oczekują, że uczelnie wyższe stworzą im możliwość zdobycia umiejętności koniecznych w pracy, nauczą rozwiązywania problemów (fakt ten znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach udzielonych w wywiadach).

Studia są często podstawowym warunkiem osiągnięcia sukcesu we współczesnym świecie: zapewniają dostęp do lepszych zawodów, wyższych zarobków, wielostronnie rozwijają.

Podejmując próbę interpretacji wyróżnionych czterech czynników, można się odwołać do powszechnie uznanego modelu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej opracowanego w 1994 roku przez Michaela Byrama<sup>42</sup> i obszarów tej kompetencji:

- wiedza (*knowledge*), którą stanowią informacje na temat świata, ułatwiające adaptację do zmieniających się warunków, to również wiedza odnosząca się do wytworów kultury i praktyk w kontekście własnym i rozmówcy;

<sup>42</sup> Zawiera on cztery elementy: kompetencję językową, socjolingwistyczną, dyskursu, interkulturową. Podaję za: A. Liddicoat, *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, „Babel” 2003, vol. 36, nr 3, s. 9.

- świadomość (*awareness*) istnienia różnic i podobieństw między kulturami oraz procesów, którym ulegają interakcje społeczne;
- umiejętności (*skills*): obserwacji rzeczywistości, komunikacji, interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań, analizowania kultur w kontekście historycznym, geograficznym i społecznym;
- postawy (*attitudes*) implikujące gotowość komunikacyjną, m.in. docieklivość, otwartość, gotowość do wyzbycia się uprzedzeń, tolerancyjność<sup>43</sup>.

Stwierdzić można, że wyżej wymienione obszary kompetencji ujawniają się w wyodrębnionych czynnikach, a zatem wiedza, świadomość, umiejętność i postawy. Co prawda przywołane obszary są dość ogólne, twierdzenia, do których ustosunkowywali się badani, szczegółowe, jednak analogii można się z powodzeniem doszukać.

Waga i ranga przygotowania nauczycieli do pracy z małym dzieckiem wynika z faktu, iż korzenie tożsamości osobistej i społecznej kształtują się w dzieciństwie<sup>44</sup>. W okresie tym dziecko nie tylko gromadzi doświadczenia, poznając i badając świat, a więc go eksplorując, doświadcza także poczucia odpowiedzialności, gdy zachęca się je do poszukiwania różnych sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, gdy pomaga się mu znosić porażki i niepowodzenia. Jeśli „trening” w tym obszarze w okresie dzieciństwa odbywa się w bezpiecznych warunkach, w obecności i pod opieką dorosłych (rodziców, nauczycieli), to są to dobre podstawy do kształtowania tożsamości w kolejnych etapach życia.

J. Nikitorowicz pisze, że: „Niezbędne jest rozpoczęcie od poznania siebie i swoich wartości kulturowych, nadanie im znaczenia oraz kształtowanie sza-

<sup>43</sup> M. Byram, *Cultural studies and foreign language teaching*, w: S. Bassnett (red.), *Studying British Cultures*, London 1997, An Introduction, s. 53–65.

<sup>44</sup> Na temat specyfiki przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do pracy w warunkach wielokulturowości wypowiadałam się w kilku testach, por.: A. Szczurek-Boruta, *Educating of future teachers – current experience of the intercultural education at the Faculty of Ethnology and Sciences of Education of the Silesian*, w: E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli (eds.), *Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective*, Gdańsk 2009, Gdańsk Higher School of Humanities Press, s. 160–169; A. Szczurek-Boruta, *Kształcenie nauczycieli do wielokulturowości i międzykulturowości – w kręgu potrzeb i oczekiwań*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkola i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, s. 67–87; A. Szczurek-Boruta, *Teacher – culture – person about the successful conditions of teaching and learning in a multicultural society*, w: R. Burkovicova (ed.), *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*, Uniwersytet Ostrawski, Ostrawa 2010, s. 823–833; A. Szczurek-Boruta, *Edukacja międzykulturowa a kształtowanie się tożsamości małego dziecka*, w: C. Langier (red.), *Współczesne problemy i wyzwania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Bielsko-Biała 2012, Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej, s. 7–24.

cunku do otrzymanego wpisu kulturowego, zrozumienie go, zaakceptowanie i ustawiczne wzbogacanie”<sup>45</sup>. Taki etnocentryzm autor ten uważa za wiodący element złożonego i niekończącego się procesu edukacji międzykulturowej. W procesie edukacji przyjmujemy, że: „Odmienność i obcość jest wyzwaniem nie do zawłaszczenia innych kultur, ale stanowi życiodajne źródło wzajemnego rozwoju, szansę na doświadczanie inności, pokój”<sup>46</sup>.

Współcześni nauczyciele stykają się z wieloma problemami wywołanymi przez różnicowanie narodowościowe, kulturowe czy wyznaniowe społeczności. Znajdują się w wielu trudnych sytuacjach, ale też wydają się mieć duże szanse w kształtowaniu dobrych relacji międzykulturowych. Jednocześnie nauczyciele ci mają – jak można sądzić na podstawie wyników badań<sup>47</sup> – dużą wrażliwość na sprawy wielokulturowości (100% badanych nauczycieli dostrzega i wykazuje wrażliwość na problemy związane z wielokulturowością). W swej pracy powinni uzyskać pomoc w toku przygotowania do zawodu, jak i w codziennej praktyce zawodowej. T. Lewowicki zauważa: „Kształcenie i doskonalenie zawodowe powinno (...) sprzyjać temu, aby nauczyciele dysponowali przygotowaniem do edukacji międzykulturowej i chcieli tę edukację prowadzić”<sup>48</sup>.

Za cel najwyższy wychowania uznać należy łączenie ludzi, to znaczy tworzenie wspólnoty ludzkiej w rodzinie, przedszkolu, szkole, miejscu pracy, w państwie, wspólnocie narodowej, ogólnoludzkiej. Kształtowanie coraz szerszego poczucia wspólnotowego wymaga tworzenia realnych warunków współpracy ludzi różnych ras, różnych zwyczajów, kultur, religii<sup>49</sup>. Zdolność do wychodzenia poza ramy własnej kultury, z jednej strony sprzyja bardziej świadomej iden-

<sup>45</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP, s. 209.

<sup>46</sup> Tamże, s. 213.

<sup>47</sup> Badania, których wybrane wyniki przywołuję, przeprowadziłam w roku 2009. Objęłam nimi 250 słuchaczy studiów podyplomowych – Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne, nauczycieli czynnych zawodowo, różnych szczebli edukacji – od przedszkola do szkoły średniej, pracujących na terenie województwa śląskiego, pogranicza przejściowego, polsko-czeskiego. W grupie tej kobiety stanowiły 99%, a mężczyźni 1%. Struktura wykształcenia badanych przedstawia się następująco: zawodowe – 16,1%; magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym – 76,7%; magisterskie bez przygotowania pedagogicznego – 7,2%.

<sup>48</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 23.

<sup>49</sup> A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*, Cieszyn–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; A. Szczurek-Boruta, *Community in the culture of individualism – social dilemma of our Times*, „The New Educational Review” 2009, Vol. 17, No. 1. s. 71–19.

tyfikacji, z drugiej zaś prowadzi do wzrostu zrozumienia innych grup, chęci do ich poznawania i wyrażania przychylności w procesie dialogu kulturowego.

Nauczyciel jest przede wszystkim sprawcą podejmującym wielorakie działania celowe, dzięki którym zaspokaja potrzeby własne i swoich uczniów. Istnieje, zatem potrzeba solidnego przygotowania nauczycieli do podejmowania działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej.

## Konkluzje

Fundamentem klasycznie pojmowanej edukacji jest kultura. W trakcie socjalizacji jednostka wprowadzana jest w świat norm społecznych, następnie przyswajając sobie podczas edukacji zdolność do abstrakcyjnego myślenia i wzorce racjonalnego rozumowania oraz orientację o wartościach zyskuje warunki do autonomicznego kreowania swojej tożsamości. Znacząca modyfikacja sposobu ujmowania kultury w pedagogice (porównać tu można podstawy pedagogiki kultury oraz pedagogiki emancypacyjnej) jest przede wszystkim reakcją na dostrzeżenie kwestii wielokulturowości współczesnych społeczeństw i rozwoju pedagogiki międzykulturowej<sup>50</sup>.

W przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości należy zwrócić uwagę na kilka spraw: znajomość kultury własnej, uznanie jej rangi i szacunek; nabycie kompetencji w zakresie kreowania przez studenta własnej egzystencji (kształtowanie tożsamości osobowej, społecznej, kulturowej itd.), jak również kreowania tożsamości wychowanka oraz kształtowania poczucia wspólnotowości.

Znajomość własnej orientacji kulturowej<sup>51</sup> pozwala antycypować różnice i podobieństwa dzielące i łączące naszą kulturę z kulturą drugiej strony. Istotne staje się zachowanie łączności między elementami kultur rodzinno-regionalnej a narodowej, europejskiej i światowej. W ten sposób nauczyciel może rozumieć własne sukcesy i porażki w toku podejmowanej komunikacji między kulturami. Uczy się dostrajać do Innych ludzi, wyzwać pozytywne uczucia, łagodzić nieporozumienia.

<sup>50</sup> T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 18; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP.

<sup>51</sup> G.A. Borden, *Orientacja kulturowa. Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*, w: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszką (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Warszawa 1996, Instytut Kultury, s. 57–76.

Warunki, w jakich rozwija i żyje człowiek, czy to „kulturowe”, czy też społeczne”, wpływają na jego zachowania, przy czym nie pozbawiają go własnej indywidualności, własnej woli i wolnego wyboru i właśnie te czynniki osobowości razem z socjalizacją wykształcają w człowieku poczucie tożsamości własnej<sup>52</sup>. Wgląd w samego siebie, świadomość siebie połączona z wiedzą płynącą z kontaktów społecznych, z porównań z Innymi ludźmi pozwala nauczycielowi na osiąganie kontroli poznawczej w procesie interakcji oraz na świadomy wysiłek autorefleksji.

Pytanie typu: Jak przygotować nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości?, musi być poprzedzone pytaniem: Czy można w ogóle przygotować nauczyciela na wszystkie nieoczywistości? Nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Na pewno solidne wykształcenie jest tu podstawowe, ale to rzeczywistość postawi zadania, których przewidzieć, chociaż bardzo byśmy chcieli, nie możemy. Nie ma prostej relacji między teorią a praktyką.

Zakładam, że nauczyciele stają wobec problemu kształcenia ustawicznego do wielokulturowości i międzykulturowości, problem ten ta grupa odczuwa i musi podjąć. Istnieje potrzeba wielostronnego kształcenia nauczycieli obejmująca m.in. elementy takich typów kształcenia, jak: ogólnokształcący (wiedza o mechanizmach polityki, ekonomii, życia społecznego w warunkach wielokulturowości), personalistyczny (postawy – odpowiednie przekonanie do oferowanych wzorów życia, zachowań), pragmatyczny (sprawności, kompetencje), specjalistyczny, progresywny.

T. Lewowicki już w latach 90. XX wieku zwracał uwagę na zrozumiałą tęsknotę teoretyków i praktyków kształcenia nauczycieli wielostronnego. Niestety, tak jak przewidywał, jest to koncepcja wykształcenia idealnego, najtrudniejsza do zrealizowania do dnia dzisiejszego<sup>53</sup>.

Autor ten twierdzi, że: „Właśnie taki model chyba najbardziej jest potrzebny – określany odpowiednio do współczesnych warunków i uwzględniający przewidywane tendencje zmian w życiu społecznym, gospodarczym i w innych obszarach życia indywidualnego i zbiorowego. W takim modelu edukacji nauczycielskiej powinno być miejsce na przygotowanie nauczycieli nie tylko do edukacji regionalnej i wielokulturowej oraz do funkcjonowania w społeczeństwach wielokulturowych, ale także do edukacji międzykulturowej”<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2005, WN PWN s. 51–52.

<sup>53</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd., s. 106–107.

<sup>54</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela*

Nauczyciele znajdują się w samym centrum procesu edukacyjnego. Poddają analizie społeczny kontekst oświaty. Nauczycielska refleksja służy nie tylko ulepszaniu pracy, ale również aktywności społecznej wykraczającej poza obszar podstawowych obowiązków. Szczególnym obszarem refleksji jest krytyczny ogląd swoich działań.

Zamiarem moim było zwrócić uwagę na specyfikę przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej do pracy w warunkach wielokulturowości. Wiedza, umiejętności, przekonania i postawy nauczyciela są warunkiem przygotowania dzieci do rozumienia procesów integracyjnych, odróżniania zjawisk pozytywnych i negatywnych, przygotowania do funkcjonowania w różnych warunkach społeczno-politycznych, gospodarczych i w różnych kulturach, a przede wszystkim przygotowania do życia we wspólnocie społeczeństw europejskich.



## ROZDZIAŁ 5

### **Potrzeby i oczekiwania przyszłych nauczycieli w zakresie przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości – wyniki zogniskowanego wywiadu grupowego**

#### **5.1. Opinie studentów na temat dotychczasowego kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego**

„Sytuacja absolwentów, w tym absolwentów szkół wyższych, należy do trudnych, występuje wyraźna dysharmonia między popytem na pracę, a podażą absolwentów, ponadto pracodawcy oczekują innych umiejętności, wiedzy, innych specjalistów, formułują dodatkowe wymagania w stosunku do predyspozycji osobowościowych i zawodowych kandydatów do pracy. Wyraźnie struktura poszukiwanych pracowników z wyższym wykształceniem różni się od struktury kształcenia. Istnieje konieczność dostosowania oferty szkół, a zwłaszcza szkół wyższych, do potrzeb rynku pracy. Konieczna jest zmiana procesu kształcenia zmierzająca w kierunku kształtowania systemu kompetencji. Zachodzi potrzeba orientowania się przez szkoły wyższe w potrzebach rynku pracy w Polsce i krajach Unii Europejskiej”<sup>1</sup>.

By wiedzieć, w jakim kierunku kształcić, trzeba dysponować diagnozą indywidualnych i społecznych potrzeb edukacyjnych. Istotne staje się nie tylko poznanie uwarunkowań społecznych i mechanizmów gospodarki, i współczesnego rynku pracy generujących zapotrzebowanie na takie, a nie inne kwalifikacje i umiejętności nauczycieli – tej wiedzy dostarcza analiza literatury, wyniki różnych badań, także badań ilościowych, przedstawionych w poprzednim<sup>2</sup> i w tym tomie – ale poznanie potrzeb i oczekiwań kandydatów na nauczycieli.

---

<sup>1</sup> W. Łozowiecka, *Osobliwości kształcenia zawodowego we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych*, w: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 241.

<sup>2</sup> Zob. A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

Badania są odpowiedzią na bieżące i nadal rosnące potrzeby w zakresie stałego monitoringu kształcenia wyższego pod kątem wymogów kwalifikacyjnych i umiejętności, jakie spełniać muszą przyszli nauczyciele, by edukować zgodnie z wymogami współczesności<sup>3</sup>.

Celem badań było więc także ustalenie, jakie zmiany należałoby koniecznie uwzględnić w procesie edukacyjnym w szkolnictwie wyższym, by kształcenie przyszłych nauczycieli było zgodne z ich potrzebami indywidualnymi i potrzebami społecznymi. Starano się uchwycić najpilniejsze potrzeby sektora edukacyjnego, by kształcenie na poziomie wyższym – zgodne z potrzebami gospodarki i rynku pracy – było możliwe.

Istotnym w podjętych badaniach było m.in. poznanie, jak dyskutanci rozumieją i czym są dla nich kwalifikacje i umiejętności nauczycielskie, jakie atrybuty im przypisują. Ważnym było też ustalenie, czy kandydaci na nauczycieli, charakteryzując swoje potrzeby i oczekiwania dotyczące przyszłej pracy zawodowej, mają na myśli globalne, krajowe czy może regionalne potrzeby kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży oraz czy w ogóle widzą jakieś różnice przestrzenne, oceniając uwarunkowania współczesnego rynku i potrzeby edukacyjne własne i ich przyszłych wychowanków. Zamiarem było także dokonanie zestawienia zebranych opinii studentów uczelni publicznych i niepublicznych szkół wyższych z zapisami i dyrektywami dydaktyki i nauki, instytucji statutowo zajmującymi się rozwojem edukacji i rynkiem pracy w Polsce. Chodziło o ocenę kwalifikacji i umiejętności studentów jako przyszłych kadr oświaty – kształconych na poziomie wyższym.

Z punktu widzenia uwarunkowań i wymogów procesu dydaktycznego oraz systemu edukacji, ale także, a może przede wszystkim, potrzeb i oczekiwań społecznych (wielokulturowość, doświadczenia w uczeniu się od Innych, uczenie się przez całe życie), istotnym było ustalenie, czy potrzeby te znane są i uwzględniane w procesie edukacji, czy istnieje jakakolwiek współpraca państwa, ministerstwa, szkolnictwa wyższego, gospodarki i edukacji w procesie przygotowania przyszłych kadr nauczycielskich na rynku pracy oraz jakie są ewentualne różnice w ocenie kwalifikacji i umiejętności pożądanых z punktu widzenia potrzeb społecznych. Dodatkowo celem badań była identyfikacja ewentualnych braków, barier oraz mocnych stron oferty edukacyjnej szkół wyższych w kontekście kwalifikacji i umiejętności oczekiwanych przez studentów, a także szans i zagrożeń.

---

<sup>3</sup> M. Kleiber, *Czy Polska będzie kiedyś miała innowacyjną gospodarkę?*, pdf, *Promoting Adult Learning* OECD Multilingual Summaries pdf (26.06.2013).

Złożona problematyka uczenia się od Innego i nauczania Innych, pracy w warunkach wielokulturowości, relacji między jednostkami, różniącymi się pod wieloma względami, uzasadnia wykorzystanie jakościowej metody eksploracji i techniki dyskusji grupowej oraz badań audytoryjnych<sup>4</sup>.

Zastosowana metoda jakościowa, a w jej ramach technika zogniskowanego wywiadu grupowego<sup>5</sup>, pozwala na podstawie informacji od niewielkiej zbiorowości uzyskać „pogłębioną wiedzę o danym zjawisku społecznym, o postawach wobec różnych spraw, ukrytych motywach postępowania”<sup>6</sup>. Istotną rolę odgrywają tu emocje i reakcje osób biorących udział w dyskusji. Autentyczne spotkanie w grupie wyzwala inne zachowania niż te, które pojawiłyby się, gdyby z każdą z osób przeprowadzano wywiad indywidualny: wymiana zdań, komentarze, argumentowanie własnego stanowiska. Dynamika grupy, niemożliwa do osiągnięcia w przypadku eksploracji indywidualnej, stanowi „wartość dodaną” mechanizmu leżącego u podstaw zogniskowanych wywiadów grupowych<sup>7</sup>. Dzięki interakcjom między uczestnikami dyskusji zbiór wygenerowanych da-

<sup>4</sup> W ramach prowadzonych poczynąń badawczych wykorzystano różne sposoby zbierania danych od studiujących przyszłych nauczycieli: wywiady indywidualne (pogłębione), zastosowane w pierwszym etapie poczynąń badawczych jako wstęp do opracowania narzędzia do badań ilościowych, ankieta (jej wyniki opisuję w poprzednich rozdziałach, ale i w kolejnych w tym tomie), zogniskowane wywiady grupowe (których analizę przedstawię w tym podrozdziale). Badania zrealizowano w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, w centrum i na pograniczach (opis terenu badań znajduje się w rozdziale metodologicznym).

<sup>5</sup> W metodologii badań pedagogicznych występuje zróżnicowanie terminologii w tym zakresie: T. Bauman stosuje określenie „dyskusja grupowa”, K. Konecki i K. Rubacha posługują się pojęciem „wywiadu grupowego”, z języka angielskiego zwanego fokusowym (*Focus Group Interview* – FGI). K. Rubacha operuje też pojęciem – „wywiadu z grupą zogniskowaną”, stwierdza, że w Polsce przyjęła się nazwa „wywiad z grupą tematyczną”. D. Kubinowski używa pojęcia „zogniskowany wywiad grupowy”. W socjologii utrwaliły się terminy „zogniskowanego wywiadu grupowego” lub „badań fokusowych”. Por.: T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 339–343; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 147–148; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, WN PWN, s. 185; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 212–214; L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; D. Maidson, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, WN PWN, s. 14.

<sup>6</sup> L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 126.

<sup>7</sup> Szerzej na ten temat: D. Maidson, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, WN PWN, s. 14.

nych jest iloczynem, a nie sumą wypowiedzi indywidualnych. K. Konecki<sup>8</sup> wskazuje na tzw. efekt „śnieżnej kuli”, kiedy to wypowiedź jednego z uczestników wyzwała wypowiedzi pozostałych jako wzajemne reakcje; wzajemną stymulację. Wzmocnieniem oddziaływania badacza są wzajemne obserwacje i interakcje między badanymi, większe poczucie bezpieczeństwa z powodu rozkładania się odpowiedzialności za wyraźne poglądy na całą grupę oraz spontaniczność.

Dobór respondentów do grup dyskusyjnych przebiegał w sposób celowy<sup>9</sup>. Kryterium doboru były: dobrowolność, znajomość problematyki i doświadczenie w obszarze będącym przedmiotem badania, teren badań, typ uczelni.

W badaniach zachowano zasadę naturalności, obowiązującą w badaniach jakościowych oraz zasadę modelu synergiczno-partycypacyjnego jakościowych badań pedagogicznych<sup>10</sup>. Zasady te, zdaniem T. Bauman, nieprzestrzegane są w dyskusjach fokusowych, które odbywają się przeważnie poza środowiskiem życia badanych w specjalnych salach. Wywiady fokusowe na potrzeby prowadzonych badań przeprowadzono w naturalnych warunkach, w salach zajęciowych wyposażonych w odpowiedni sprzęt rejestrujący (kamery wideo bez włączonej opcji obrazu, dyktafony).

Niewątpliwą zaletą był też kontekst i naturalność sytuacji. Moderatorami byli młodszy pracownicy naukowcy, wcześniej odpowiednio przeszkoleni w prowadzeniu zogniskowanych wywiadów grupowych. Brak doświadczenia moderatorów można rozpatrywać w kategoriach zarówno słabości prowadzonych badań, jak i zalet, do których zaliczyć można niewątpliwą otwartość poznawczą, motywację, dobry kontakt ze studentami. Wszystko to stworzyło naturalną sytuację sprzyjającą badaniom i uchroniło od sztuczności ich prowadzenia w sali fokusowej przez doświadczonych moderatorów, często modelujących i manipulujących sytuacjami i wypowiedziami. Moderatorzy sami także włączali się do wypowiedzi uczestników. Dyskusje fokusowe trwały średnio 90 minut.

---

<sup>8</sup> K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, WN PWN, s. 185.

<sup>9</sup> Grupę badań stanowili studenci kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne uczelni publicznych i niepublicznych zlokalizowanych w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym centrum i pogranicza Polski. Wykorzystano bezpośrednie kontakty ze studentami moderatorów – pracowników naukowych badanych uczelni. Przeprowadzono łącznie 12 wywiadów (po dwa w każdej z sześciu stref, w uczelni publicznej i niepublicznej). W wywiadzie fokusowym uczestniczyło 6–7 osób, łącznie 84 osoby.

<sup>10</sup> Por. szerzej na ten temat T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 339–343; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 212–214.

Dyskutantom zadano cztery pytania: Jak ocenia Pani/Pan swoje przygotowanie zawodowe do pracy w warunkach wielokulturowości? oraz: Jaką wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczno-personalne zdobyła Pani/zdobył Pan w toku kształcenia na poziomie wyższym? Czy ma Pani/Pan świadomość uczenia się od Innych/uczniów, uczenia się razem z uczniami, szans i ograniczeń tego procesu? Czy w ukształtowaniu tej świadomości pomocne są studia?

Zmieniające się reguły funkcjonowania współczesnych społeczeństw, ale i reguły rynku pracy „wymuszają przystosowanie się do nich systemów edukacyjnych, a przede wszystkim systemu kształcenia na poziomie wyższym”<sup>11</sup>. Szkolnictwo wyższe, kształcąc, usiłuje wypełniać różnego typu standardy, programy, uczyć, przygotowywać i wychowywać, ale nie odnosi się wrażenia, jakoby to właśnie oczekiwania i potrzeby studentów i odbiorców, działań uczniów i ich rodziców stanowiły dla szkolnictwa jakiś ważniejszy punkt odniesienia w kształtowaniu i formułowaniu oferty, a także w jej ocenie. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że w tym przypadku oczekiwania szkolnictwa i ich odbiorców nieco się mijają.

Teza podstawowa, jaką można postawić po analizie wypowiedzi w poszczególnych grupach na temat oferty edukacyjnej, jakości edukacji ocenianej z punktu widzenia potrzeb własnych i rynku pracy, jest następująca: studenci oczekują dobrego przygotowania w zakresie kwalifikacji, przede wszystkim pod względem praktycznym i uważają niejako, że podstawową rolę ma w tym względzie do odegrania właśnie szkoła na poziomie wyższym.

W wypowiedziach uwidaczniają się przede wszystkim różnice w ocenie roli szkoły wyższej w wyrażanych opiniach. Studenci widzą uczelnię jako miejsce kształtowania kwalifikacji, dobrze przygotowujące do wypełniania roli nauczyciela.

Sektor edukacyjny postrzega swoją rolę w szerszym kontekście – ogólnego wychowania i przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie, w tym także w społeczeństwie wiedzy i informacji. Główny problem tkwi w tym, czy jest i gdzie powinien być punkt styczny, gdzie zderzają się i spotykają oczekiwania obu stron sektora edukacji i jego podmiotów.

Ważne są uregulowania prawne w tym zakresie. W rozdziale 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty, w artykule 1, punkty 13, 13a i 14 (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572) zapisano, że system oświaty zapewnia w szczególności:

---

<sup>11</sup> W. Wróblewska, *Zmiany w kształceniu akademickim*, w: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 19.

- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy,
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym,
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia.

Z kolei ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym w artyku-  
le 4, punkt 4 stanowi, że uczelnie współpracują z otoczeniem gospodar-  
czym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie wyników  
badań i prac rozwojowych przedsiębiorcom oraz szerzenie idei przedsięw-  
zięcia w środowisku akademickim, w formie działalności gospodarczej, wyod-  
rębnionej organizacyjnie i finansowo od działalności naukowej i dydaktycznej.

Ponadto w artykule 13.1 stwierdza się, że jednym z podstawowych zadań  
uczelni jest kształcenie studentów w celu przygotowania ich do pracy zawo-  
dowej.

Oba więc dokumenty prawne, regulujące zarówno pracę szkół publicznych,  
jak i uczelni, nakładają na te placówki obowiązek uwzględniania wymogów  
rynku pracy w swojej ofercie, zwłaszcza gdy idzie o kierunki i treści kształce-  
nia, rozwijanie postaw i szerzenie idei przedsiębiorczości oraz przygotowanie  
do pracy zawodowej w przypadku uczelni i przygotowanie uczniów do wyboru  
zawodu i kierunku dalszego kształcenia w odniesieniu do szkół publicznych.

Biorąc pod uwagę zapisy ustawowe, wydaje się więc, że oczekiwania i wy-  
magania studentów są jak najbardziej słuszne.

Studenci zdają się nie doceniać roli przygotowania teoretycznego do wyko-  
nywania zawodu nauczyciela. Dotyczy to w równej mierze studentów uczelni  
niepublicznych i publicznych.

*...dużo rzeczy tutaj nas uczono (...), ale większość chyba bardziej z tej prak-  
tyki, z tego stażu, który ja akurat odbywałam – dyskutant 4 (W8, strefa o słabym  
rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna). Kolejny dodaje: Co z tego, że  
człowiek zna teorię, jeżeli nie umie jej wykorzystać w praktyce – dyskutant 6  
(W8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna). To znaczy,  
no, teorię trzeba na pewno znać – dyskutant 4 (W8, strefa o słabym rozwoju,  
pogranicze, uczelnia niepubliczna). No trzeba, ale trzeba umieć wykorzystać tę  
teorię w praktyce właśnie – dyskutant 6 (W8, strefa o słabym rozwoju, pogra-  
nicze, uczelnia niepubliczna).*

*Ja na przykład najpierw miałam praktykę, a potem teorię i tę teorię lepiej mi  
się przyswajało później dzięki temu – dyskutant 5 (W8, strefa o słabym rozwo-  
ju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*

*Szkoda, że na pierwszym roku nie ma praktyki, bo w sumie idziemy na te praktyki na tym drugim roku i nie wiemy co nas czeka – dyskutant 2 (W7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).*

Badani studenci nieuświadamiają sobie faktu, że teoria potrzebna jest w praktyce i żeby podejmować przemyślane, efektywne i twórcze działania edukacyjne trzeba dysponować pewną ustrukturyzowaną wiedzą, wykazywać umiejętności porównywania, rozumowania abstrakcyjnego, wykonywania operacji.

Odwołując się do przyjętej perspektywy konstruktywizmu, można stwierdzić, że dokonywanie odkryć jest związane z „wychodzeniem poza dostarczone informacje” (J. Bruner). Jest ono możliwe, kiedy człowiek opanuje schematy myślowych operacji formalnych, zgodnie z teorią J. Piageta<sup>12</sup>.

Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej: „Rozwój człowieka polega nie tylko na umiejętności tworzenia kolejnych reprezentacji świata w swoim umyśle, ale także na umiejętności: przekładania wiedzy zdobytej w jednym typie reprezentacji na pozostałe. Jest to bardzo ważny mechanizm, który umożliwia tworzenie efektywnych związków teorii z praktyką. Na tej podstawie można sformułować tezę, że kłopoty pedagogów – przyszłych nauczycieli z tworzeniem reprezentacji symbolicznej i korzystaniem z niej, by tworzyć owe przekłady, są przyczyną niechęci do tego, co nazywają teorią, a co zostało zidentyfikowane we wcześniej przywoływanych wynikach badań empirycznych Palki i innych pedagogów”<sup>13</sup>.

Wypowiedzi uczestników zogniskowanych wywiadów grupowych wskazują na zaniedbania szkolnictwa wyższego zarówno publicznego, jak i niepublicznego w zakresie przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Studenci mówią o braku przedmiotów dostarczających wiedzy o wielokulturowości i międzykulturowości, braku korelacji między tymi przedmiotami, braku sytuacji/okazji edukacyjnych, w trakcie których mogliby zdobyć określone umiejętności i nabyć kompetencje personalne.

Kandydaci do zawodu nauczyciela, uczelni (publicznej, jak i niepublicznej) zlokalizowanych w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym w centrum stwierdzają, że nie są przygotowani do pracy w warunkach wielokulturowości. W ich opiniach problematyka ta poruszana jest sporadycznie, czasem okazjonalnie na różnych przedmiotach (np. język obcy, socjologia, kulturoznawstwo). Nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia – często w sytuacjach anegdotycznych – nawiązują do osobistych doświadczeń i przeżyć związanych z reprezentantami odmiennych kultur. Studenci dostrzegają brak działań kształtujących u nich świadomość i wrażliwość na fakt, iż mogą w przy-

<sup>12</sup> Por. prace J. Brunera i J. Piageta.

<sup>13</sup> Podaję za: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 139.

szłej pracy zawodowej spotkać dzieci/uczniów przedstawicieli innych grup narodowych, etnicznych, ras itd.

Sytuację tę ilustrują następujące wypowiedzi:

*Nie, nie, nie ma takich zajęć, jedynie być może języki obce (...) mogłyby znieść bariery między ludźmi. Choć wydaje mi się, że i tak jest ten problem mało poruszany. (...) często przytaczane są jakieś przykłady z innych krajów, ale to niekoniecznie te dobre, z których możemy brać przykład, ale raczej że u nas jest lepiej, na tej zasadzie – dyskutant 1 (W3, strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum, uczelnia publiczna).*

Dyskutant 5 dodaje: *Koleżanki, które były na Erasmusie np. nam prezentują szkolnictwo w innych krajach, ale... może w danym momencie o tym rozmawiamy, ale to jest tam przy okazji na jakimś przedmiocie, nie, to nie ma takiego konkretnego przedmiotu. Nie ma takiego osadzenia w tym, że my możemy się w przedszkolu czy w szkole podstawowej spotkać z klasą wielokulturową, gdzie może być osoba pochodzenia gdzieś tam z Niemczech, z Afryki, i nie wiem skądinąd, albo z mieszaną kulturą, więc w tym momencie, no nie ma czegoś takiego, nie wiemy jak pracować z takimi osobami (W3, strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum, uczelnia publiczna).*

W przedstawionych sprawach opinie studentów uczelni publicznych i niepublicznych nie różnią się znacząco. Język, jakim posługują się badani, nie jest poprawny, występują błędy językowe, gramatyczne, dostrzec można niedbałość, potoczność wypowiedzi. Wartość tych wypowiedzi stanowią osadzenie ich w kontekście danej sytuacji i szczegółowe odniesienia do osobistego doświadczenia. Kontekst grupowy zwiększył swobodę wypowiedzi uczestników, pomógł wywołać skojarzenia służące wzbogaceniu odpowiedzi.

*No chyba nie za bardzo. Nie, jakby nie spotkałam się nawet za bardzo z, żeby gdzieś tam tą wielokulturowość tak głębiej rozwijać, gdzieś ona oczywiście się pojawia, bo teraz w wielu (...) Np. na matematyce, bo pani miała wyjazd do Chin i nam opowiadała, bardzo ciekawe historie... No trochę też było na socjologii kultury, na tych współczesnych problemach edukacji, na logopedii, ale tak poza tym... Ale to wszystko bardzo powierzchownie, tak jakby tylko się gdzieś tam pojawia hasło, ale żeby tak na prawdę przygotować, to nie... I bardziej w teorii niż praktyce... – dyskutant 2 (W4, strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum, uczelnia niepubliczna).*

Także na uczelniach znajdujących się na pograniczu, w strefie o słabym rozwoju, sytuacja nie przedstawia się lepiej. Dyskutant 4: *Nie, nie było takich zajęć, a kolejny zauważa: Mieliśmy taki przedmiot, kulturoznawstwo, ale to mieliśmy takie jedne zajęcia i to było chyba bardziej o tych Żydach, tak? – dyskutant 5 (W8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*



Być może nieco lepiej przedstawia się sytuacja na uczelni publicznej zlokalizowanej na pograniczu, ale zatrważająca jest krótka pamięć studentów, brak zdolności przełożenia zdobytej wiedzy na praktykę społeczną, a także brak korelacji wiedzy z różnych dziedzin ze sobą. Egzemplifikacją są takie m.in. wypowiedzi:

*Coś może było, nie jestem pewna, na pedagogice społecznej pod kątem może dzieci takich niepełnosprawnych albo mających problemy, tak, ale żeby to miało mnie przygotować do praktyki... – dyskutant 1: Mi się wydaje, że jedyne co, to były te nasze fakultety, ale to był nasz wybór bo same to wybrałyśmy – dyskutant 2 dodaje: Koło Krajoznawstwa, a dyskutant 6: Mieliliśmy raz, ale to tylko, właśnie nie było jakiegoś tak szczegółowego tematu, który poświęcony by był tylko wielokulturowości, ale mieliśmy z pedagogiki społecznej, pan dr, jakoś tak było, że poszliśmy na wykład, przygotowany chyba przez komendę Policji. I był właśnie tam film prezentowany, właśnie o... znaczy film „Niebieskoocy” o tym jak to funkcjonuje rasizm, jak są osoby czarne dyskryminowane i też był krótki występ Czeczenki, tak Czeczenki. Tak, osoby z Czeczenii i opowiadała troszeczkę, właśnie ta pani, o obyczajach, tradycji i właśnie troszeczkę... te stereotypy też zniwelowała, ale to tylko tyle było (W7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).*

Interesujące na tle przywołanych wypowiedzi wydają się te uzyskane od studentów uczelni publicznej, zlokalizowanej w strefie o średnio intensywnym rozwoju – centrum. One także świadczą o braku właściwego czy jakiegokolwiek przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości, ale wypowiedzi wydają się być dojrzalsze, a rozmówcy świadomi wyzwań, które stoją przed nimi.

*Źle oceniam takie przygotowanie. Przez pięć lat uczyłam się większości rzeczy, które nie przygotowują mnie do takich warunków, lecz wymuszają tworzenie swoistego mikroświata, gdzie możemy wprowadzić wyuczone normy. Nie mamy właściwie przygotowania praktycznego – jesteśmy przygotowani do tworzenia częściowej fikcji, bo praktyki to takie udawanie na zaliczenie i właściwie w czasie studiów chodzi tylko o zaliczenia i punkty. O wielokulturowości w ogóle nas nie uczyli – no chyba tylko na zajęciach z pedagogiki porównawczej były wykłady. Były ciekawe, ale za mało, bo tylko czterdzieści pięć minut w tygodniu, a gdy się biega z budynku do budynku, to na wykład zostaje pół godziny – dyskutant 2.*

W podobnym tonie wypowiada się kolejna rozmówczyni: *Niestety moje przygotowanie nie jest na wysokim poziomie, co trochę mnie martwi, ale też stanowi wyzwanie i powód do dalszej edukacji. Studia w nieznacznym stopniu przygotowują do pracy w warunkach wielokulturowości. Studia bardziej uczą o przeciętności, o jednym świecie, jednej kulturze. Studia pokazują rzeczywi-*

stość edukacyjną w skrajnych barwach bialo-czarnych. Są uczniowie, którzy są „niewidoczni”, dobrze się uczą i nie sprawiają problemów, oraz uczniowie którzy sprawiają problemy wychowawcze, źle się uczą, przez co są bardziej widoczni, trzeba coś z nimi zrobić, i im należy poświęcić uwagę. Problematyka wielokulturowości nie jest w wystarczającym stopniu poruszana, a jedynie wspomniana przy różnych tematach – dyskutant 7 (W1, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).

Wypowiedzi studentów różnych typów uczelni zlokalizowanych w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego w centrum i na pograniczach nie różnią się w kwestii oceny niedostatecznego przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości, dlatego nie będę przytaczać wszystkich. Warto jednak przywołać głos studentki wskazujący na uświadomioną potrzebę ustawicznego uczenia się w tym zakresie. *Swoje przygotowanie w ramach studiów oceniam na poziom mierny. Uważam, że programy realizowane w czasie studiów są niewystraszające, dlatego staram się uzupełniać na bieżąco swoją wiedzę we własnym zakresie* – dyskutant 3 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Na wielu uczelniach wyższych zatrudnia się obcokrajowców. Mogłaby to być świetna okazja do naturalnych kontaktów z wielokulturowością i zdobywania doświadczeń w zakresie międzykulturowości. Niestety studenci źle postrzegają i oceniają tę sytuację. Badani mają złe doświadczenia w tym zakresie. Ilustruje to następująca wypowiedź: *Uhhh. Kształcenie z Panem (tu pojawia się nazwisko wykładowcy). Co mamy z nim? Tak, tak Pan prawidłowo po polsku nie umie mówić* – dyskutant 5. Dyskutant 8 dodaje: *Do niedawna miał tłumacza. Pani tłumaczyła tam... to co on powiedział*, a dyskutant 3 podsumowuje: *I teraz na przykład na zaliczenie mieliśmy napisanie pracy i nie wierzę, że on je przeczytał. No bo jak* (W5, strefa o średnio intensywnym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).

Interesujące w podjętych badaniach było poznanie stanowiska badanych w kwestii uczenia się od Innych. W tym celu zainicjowano dyskusję na temat: Czy ma Pani/Pan świadomość uczenia się od Innych/uczniów, uczenia się razem z uczniami, szans i ograniczeń tego procesu?

Część badanych przywoływała przykłady zaobserwowanych sytuacji edukacyjnych świadczących o niechęci czy braku umiejętności uczenia się nauczycieli czynnych zawodowo od swoich uczniów.

Dyskutant 1 stwierdza: *Mogą, ale nie uczą się, bo nie wiedzą jak*. Kolejny dodaje: *Nauczyciel nie ma czasu, bo program, robi swoje, a jeżeli mamy poświęcić jeszcze, nie wiem, część na to, żeby poznać kulturę jednego chłopca,*

*który... jest za dużo...* Inny dodaje: *Nauczyciel nie wie, nie ma takiej świadomości* (W3, strefa o intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).

*Ja się z tym zgadzam i w to wierzę, bo uważam, że od każdego można coś dla siebie wyciągnąć. To znaczy ja myślę, że to się gdzieś na pewno, nie powiem konkretnie na jakim przedmiocie, ale... gdzieś to się ukształtowało...* (W4, strefa o intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Być może większą świadomość uczenia się od Innych wykazują dyskutanci uczelni zlokalizowanych na pograniczu, ilustrują to następujące wypowiedzi: *Tak nawet musimy, bo myślę że praca nauczyciela tym polega że nie tylko uczy uczniów, ale też najpierw sam musi się od nich czegoś nauczyć, musi poznać każdego ucznia żeby być dobrym nauczycielem.* – dyskutant 5 (W8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).

*Przez zdobywanie doświadczeń właśnie człowiek się uczy. A skąd zdobywa doświadczenia... z pracy z dziećmi bierze. Widzi, jak dziecko na przykład postępuje, i wie, że inaczej się nie da, więc wie, że on musi tak postępować, żeby osiągnąć cel, który sobie na przykład wyznaczył* – dyskutant 6 (W8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).

*Ja mogę powiedzieć do tej pierwszej części, czyli czy można uczyć się od uczniów, myślę, że tak. Czasami uczniowie takie pytania potrafią zadać, że nie możesz na nie teraz, w tej chwili, odpowiedzieć, więc odpowiadasz dziękuję, to znaczy nie dziękuję, tylko, że niestety nie wiem, ale dowiem się na następnej lekcję, czyli wracasz do tego domu i sprawdzasz tę informację, czy jakoś się dowiadujesz i przez takie pytania, a dzieci takie pytania potrafią zadać. Na przykład wczoraj było, czy mydło w dozowniku może spleśnieć? No to ciężko odpowiedzieć na takie pytanie, no bo skąd ja mam to wiedzieć, ale potrafią przeróżne pytania zadawać, więc myślę, że to nas uczy, bo musimy zajrzeć, się dowiedzieć, i zresztą dużo wiadomości też trzeba przypomnieć, jakieś tam sięgnąć głębiej, wiadomo, jakieś tam z przyrody czy coś, to trzeba powyciągać tą wiedzę* – dyskutant 1 (W7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).

*Mam świadomość uczenia się od uczniów i dzisiaj miałam taki przypadek, że uczeń wyjął na przerwie z plecaka książkę o motylach i ćmach. Przepiękna książka, przepiękne ilustracje i oczywiście pokazał mi ją i zaczęliśmy przeglądać książkę, czytać i tak dalej, rozmawiać o tych motylach, to o tych. Także nawet takie sytuacje sprawiają, że nauczyciel, ta osoba starsza, uczy się od tego ucznia i pogłębia z nim tą wiedzę i też wymieniają się ciekawostkami na temat właśnie tych zwierząt, czy jakoś tak...* – dyskutant 3 (W7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).

Uświadomiona jest potrzeba kształcenia ustawicznego także w zakresie wielokulturowości i międzykulturowości. Potwierdzają ten fakt następujące stwierdzenia:

*Wyda mi się, że mimo wszystko oparte jest to na wychowaniu i tolerancji. Jeżeli osoba jest otwarta i tolerancyjna, to będzie taka całe życie. Myślę, że również umiejętności takich uczy kontakt z ludźmi odmiennymi. A poza tym wiedza na ich temat. Czyli że kształcenie ustawiczne w tej materii jest potrzebne* – dyskutant 2 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

*Uważam, że tak. Jak zresztą w każdej dziedzinie życia. Wszystko dziś zmienia się w bardzo szybkim tempie. Ciągłe kształcenie w tym temacie jest bardzo ważne. Znajomość sytuacji zmian zachodzących w procesach innych kultur umożliwi z pewnością zrozumienie ich zachowania i pozwoli odnaleźć sposób, by dotrzeć do tych uczniów. Ja osobiście nie posiadam doświadczenia w tym zakresie* – dyskutant 5 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Przytoczone wypowiedzi mogą być asumptem do podjęcia odpowiednich działań w zakresie kształcenia nauczycieli i rozwoju u nich świadomości uczenia się od Innych, od własnych uczniów, ale też od innych nauczycieli i rodziców. W ten sposób można zmieniać nie tylko nastawienie do Innego, ale może to zaowocować kształtowaniem młodego pokolenia – obecnych uczniów – otwartych, wrażliwych i świadomych.

## **5.2. Potrzeby i oczekiwania studentów dotyczące dalszego kształcenia oraz własne propozycje rozwiązań w tym zakresie**

Interesujące stało się poznanie opinii studentów w zakresie kilku spraw: Jakie ma Pani/Pan potrzeby i oczekiwania związane z przygotowaniem do pracy w warunkach wielokulturowości, nieustannych kontaktów z Innym, przygotowania do życia w zmieniających się warunkach? Jak przygotować nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości (umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność tworzenia dogodnych warunków do uczenia się itp.)?

Inspirujące wydają się być propozycje młodych dorosłych w sprawie przygotowania nauczycielskiego. Studenci podają cenne przykłady konkretnych działań, które powtarzają się w wielu wypowiedziach, a mianowicie: praktyki w wielokulturowych klasach; dodatkowy przedmiot przekazujący wiedzę o innych kulturach po to, *by nikogo nie urazić nawet niechcący*, wymiany studenc-

kie, zajęcia rozwijające umiejętności interpersonalne (W1, W2 strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna i niepubliczna).

Oto wybrane wypowiedzi:

*Wydaje mi się, że takie przygotowanie opierać się może jedynie na wiedzy o różnych kulturach i na kontakcie z ludźmi innych ras, kultur, wyznań itp. – dyskutant 2 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).*

*Sądzę, że należałoby więcej mówić o tym, że w szkole oprócz ucznia otyłego, nadpobudliwego można spotkać także ucznia pochodzącego z innej kultury i nie powinno to nikogo przerażać ani zaskakiwać. Za tym powinno iść także omówienie problemów, z jakimi można się spotkać w relacjach uczeń–uczeń oraz uczeń–nauczyciel. Przede wszystkim należałoby też nauczyć przyszłych pedagogów sposobu i swobody w nawiązywaniu dialogu z uczniami z innych kultur, co mogłoby pogłębiać ich wzajemne zaufanie i sympatię – dyskutant 4 (W 2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).*

*...dobrym pomysłem byłyby też jakieś warsztaty, takie praktyczne, że nawet przybliżenie nam pewnych zasad z różnych kultur – dyskutant 1 (W8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*

*Myślę, że rozpocząć należy tutaj od wyjazdów do innych krajów w ramach wymian studenckich. Ważna jest także świadomość własnych umiejętności i siły do pracy w takich warunkach – dyskutant 5 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).*

Interesująca jest wypowiedź grupy dyskusantek ze strefy o słabym rozwoju na pograniczu, uczelnia publiczna, które podkreślają konieczność posiadania umiejętności integracji własnej grupy ćwiczeniowej i integracji grupy, z którą pracują. Niestety stwierdzają przy tym, że *do tych umiejętności musiały dość same*. Nie miały zajęć z zakresu umiejętności interpersonalnych, komunikacji przydatnych w integracji grupy. *Właśnie tego nam zabrakło, bo właśnie powinno być coś takiego na początku roku, powinny być organizowane jakieś takie zajęcia, które by integrowały nas jako grupę taką ćwiczeniową nawet i dały nam przykłady jakieś do tego, jak można to robić, a myśmy właśnie tego nie miały i tak naprawdę myślę, że nawet integracja, nawet naszej grupy, to... – dyskutant 2, a dyskutant 1 podsumowuje: Same się zintegrowaliśmy. Na pedagogice wczesnoszkolnej mogłoby być coś takiego, bo nam by się w praktyce przydało. Ale zabrakło tego – dyskutant 2 (W7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).*

*Integrując grupę można fajnie pokazać, że dziecko nie jest inne, jest takie same, ale coś ma takiego innego od nas, co wcale nie świadczy o tym, że nie jest*

*gorsze* – dyskutant 7 (W7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).

Mniej kreatywni w wysuwaniu propozycji poprawy kształcenia w zakresie przygotowania do wielokulturowości wydają się studenci mieszkający w centrum, w strefie o intensywnym rozwoju; wskazują tylko na konieczność dostarczenia wiedzy na temat kultur i religii, potrzebę nauki języków obcych (W3 i W4, strefa o intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna i niepubliczna).

W podsumowaniach do całości wywiadu rozmówcy wskazywali na osoby znaczące w ich życiu, które uczą, jak uczyć się i nauczać Innych.

*Tak. Chciałabym dodać, że niestety, ale podczas studiów, pewnie nie tylko pedagogicznych, wiele zależy od nauczycieli, profesorów, magistrów, którzy przekazują nam wiedzę. Podczas kilku lat studiów spotkałam się z wieloma pedagogami, którzy poza szybkim przekazaniem materiału nie mieli nic więcej do przekazania. Dużo treści się powtarza lub nie są wartościowe. Wydaje mi się, że jeśli ktoś nie czuje powołania, by być nauczycielem, niestety nie nauczy się tego podczas studiów pedagogicznych, może i zostanie nauczycielem, ale bardzo szybko wypalenie zawodowe uniemożliwi mu wykonywanie zawodu. Mimo że studia pedagogiczne wybrałam przypadkiem i trochę z „lenistwa”, to w toku studiów nauczyłam się rozróżniać pedagogów z powołania od tych, którzy również znaleźli się tu z przypadku. Niestety odbija się to na jakości nauczania. Całe szczęście, że spotkałam kilku tych, którzy okazali się być prawdziwymi pedagogami, pokazali, że nauczać innych jest swego rodzaju misją, wartościową misją* – dyskutant 2 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Dyskutanci dostrzegają wartość życia, działania i pracy w środowisku zróżnicowanym i możliwości czerpania doświadczenia z kontaktów z Innymi.

*Chciałabym dodać, że funkcjonowanie w danym środowisku, również szkolnym, choć stwarza niebezpieczeństwo pojawiania się konfliktów, to jednak w miarę ich rozwiązywania stwarza wiele możliwości rozwoju. W społeczności zróżnicowanej można nauczyć się nie tylko tolerancji i szacunku, ale również, a może przede wszystkim czerpać z doświadczenia Innych i dostrzec otaczającą nas rzeczywistość innymi oczami* – dyskutant 4 (W2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Rozmówczyni żyjąca w strefie o intensywnym rozwoju – centrum, studentka uczelni niepublicznej zauważa w konkluzji: *Za mało jest, to już tutaj mówiłyśmy, i teraz już tylko podkreślę, że za mało tej tematyki jest podejmowanej, mimo że jest ona coraz bardziej powszechna w dzisiejszych czasach* (W4, strefa o intensywnym rozwoju – centrum, uczelnia niepubliczna).

Studenci są bardzo spostrzegawczy, obserwują uważnie nauczyciela i widzą jego bezradność wobec sytuacji w kontaktach z Innym: *Miałam taką sytuację też na praktykach, był chłopiec czarnoskóry który, (...) była sytuacja przed posilkim, dzieci poszły umyć ręczki i po umyciu tych rączek podszedł do właśnie nauczyciela, i mówi że ma brudne ręczki, pani mówi: – ale umyłś przecież – no, no, tak, ale ciągle są czarne... Taka sytuacja była i też nauczyciel nie zareagował jakoś bardziej z uśmiechem, że dobrze, dobrze, siadaj, usiądź, nie była poruszana dalej ta kwestia, to było przedszkole, może też dlatego, ale myślę, że coś powinno się w tym kierunku jednak zrobić (W3, strefa o intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).*

## Konkluzje

Ogólne opinie kandydatów na nauczycieli na temat jakości kształcenia wyraźnie zdominował pogląd, że słabością szkolnictwa wyższego jest kształcenie praktyczne i niewystarczające przygotowanie do zawodu. Ponadto wskazano na przeładowanie programów kształcenia wiedzą teoretyczną, nieprzydatną, zdaniem studentów, w codziennej praktyce zawodowej.

Jedna z zasad kształcenia to związek teorii z praktyką. Polega ona na harmonijnym wiązaniu teorii z praktyką w toku procesu kształcenia, co oznacza wzajemne przenikanie i łączenie się różnych teorii z praktyką, nawiązuje do losów człowieka, który swemu poznaniu i praktycznemu działaniu zawdzięcza wszystko, łącznie z osobowością. „Łączenie teorii z praktyką i praktyki z teorią podnosi jakość kształcenia zawodowego. Wiązanie teorii z praktyką jest istotnym warunkiem poprawy jakości kształcenia zawodowego w dostosowaniu do potrzeb rynku pracy”<sup>14</sup>.

Zaniedbania tkwią także w niewłaściwych proporcjach pomiędzy wiedzą teoretyczną i praktyczną, w braku umiejętności przekładania wiedzy teoretycznej na praktykę. Takich umiejętności u studentów uczelnie nie rozwijają.

Z wypowiedzi dyskutantów wynika, że przygotowanie praktyczne studentów przesądza o ich ocenie kształcenia na poziomie wyższym.

„Poważnym dylematem dydaktyki szkoły wyższej – jak pisze Walentyna Wróblewska – są relacje, wyważenie proporcji między kształceniem ogólnym a kształceniem zawodowym. Dydaktyka akademicka nie sprowadza się tylko

---

<sup>14</sup> U. Jeruszka, *Jakość kształcenia zawodowego w świetle potrzeb rynku pracy*, w: S. Borkowska (red.), *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, Warszawa 1999, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, s. 132.

do kształcenia ogólnego, nawet najbardziej elitarne uniwersytety przygotowują swoich absolwentów do pracy zawodowej. Wdrażanie w życie procesu bolońskiego prowadzi do dominacji kształcenia zawodowego nad kształceniem ogólnym o charakterze uniwersyteckim”<sup>15</sup>.

Deklaracja bolońska została podpisana 19 czerwca 1999 r. przez ministrów szkolnictwa wyższego 29 krajów europejskich. Jej głównym punktem była inicjatywa utworzenia Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, zgodnie z którą dąży się do podniesienia atrakcyjności i konkurencyjności instytucji szkolnictwa wyższego w Europie oraz dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku Unii Europejskiej. Realizacja założonych celów odbywa się przez: przyjęcie czytelnych i porównywalnych stopni, trzystopniowy system studiów (licencjat, magisterium, doktorat), z których pierwszy będzie uznawany na europejskim rynku pracy, system punktów kredytowych ECTS, promocję mobilności studentów i nauczycieli akademickich, współpracę europejską w zakresie poprawy jakości kształcenia oraz propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu, wdrożenie koncepcji kształcenia ustawicznego. W kontekście założeń procesu bolońskiego oczekiwania podmiotów edukacyjnych – kandydatów na nauczycieli, które są związane z praktycznym przygotowaniem absolwentów szkół do pracy, wydają się być uzasadnione.

Podstawowi odbiorcy systemu edukacji to przede wszystkim uczniowie i studenci oraz ich rodzice. Traktowanie tych grup jako klientów szkoły/uczelni wyższej jest kwestią kontrowersyjną, ale coraz częściej i śmieiej artykułowaną. Klienci wiedzą zazwyczaj, jaki produkt chcą kupić, jakie powinien posiadać cechy. Uczniowie, a nade wszystko studenci, także mają dokładnie sprecyzowane oczekiwania dotyczące przede wszystkim merytorycznej treści usługi edukacyjnej, metod nauczania, wymagań, jakie oni sami powinni spełnić, co wcale nie oznacza, że szkoła wyższa powinna dążyć do sprostania im. Na pytanie, czy szkoła powinna rozpoznawać oczekiwania potencjalnych kandydatów, odpowiedź jest twierdząca, przy założeniu, że świadczenie usług jest procesem złożonym, na który składa się bardzo wiele elementów, a uczniowie, studenci i ich rodzice oceniają jakość oferty edukacyjnej na podstawie własnych oczekiwań. Hanna Hall stwierdza, że: „Klienci szkoły – jej uczniowie, studenci i rodzice – są zdecydowanie innymi klientami niż ci, o których konkurują przedsiębiorstwa, jednak niewątpliwie to podstawowi odbiorcy oferty edukacyjnej”<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> W. Wróblewska, *Zmiany w kształceniu akademickim*, w: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 19.

<sup>16</sup> H. Hall, *Marketing w szkolnictwie*, Warszawa 2007, ABC Wolters Kluwer Business, s. 75.



Maria Janukowicz pisze: „Choć oczekuje się od instytucji nauczania wyższego, że będą kształtować kompetencje, (...) dostarczać systemowi graczy potrafiących dobrze wypełnić swoją rolę na pragmatycznych stanowiskach”<sup>17</sup>. Tymczasem – jak wynika z badań – uczelnie kształcące na przykład nauczycieli w systemie niestacjonarnym „zdają się dostarczać graczy niekompetentnych. Niejednokrotnie pytania – problemy z jakimi borykali się przed podjęciem studiów, po ich zakończeniu nadal pozostają nierozwiązanymi. Treści zawarte w programach nauczania «trzeszczą» w kontakcie z realnym światem. Są bardziej osadzone w przeszłości, w teraźniejszości, aniżeli w przyszłości”<sup>18</sup>.

Przedstawione przez Joannę Żurawską wyniki badań potrzeb pracodawców w kontekście oferty edukacji na poziomie średnim i wyższym dowodzą, że: „Istnieje rozbieżność między akademickim kształceniem nauczycieli a wyzwaniem, jakie stawia im praca zawodowa. Nauczyciele studiujący na studiach zaocznych potrzebują wiedzy pełniejszej, szerszej, bardziej precyzyjnej i nowoczesnej. Jeśli nauczyciel ma być kompetentny, to muszą go kształcić kompetentni, doświadczeni wykładowcy w warunkach adekwatnych do wnoszonych opłat”<sup>19</sup>.

M. Janukowicz konkluduje: „Nie ma wątpliwości co do tego, że kompetencje nigdy nie są czymś zdobytym raz na zawsze. Ale podstawy do rozwijania poszerzenia i uzupełniania kompetencji zdobywa się w trakcie studiów. Mówi się nawet o edukacji kompetencyjnej. A ta w przypadku studiów zaocznych zdaje się być zbyt mało efektywna, skoro absolwenci wskazują na dość liczne pola niekompetencji zarówno w zakresie wiedzy, jak i umiejętności”<sup>20</sup>.

W szkolnictwie wyższym są wprowadzane Krajowe Ramy Kwalifikacji<sup>21</sup>. Mają być w zamyśle czynnikiem poprawy jakości poprzez zmianę sposobu myślenia – z procesu nauczania przechodzi się na efekty kształcenia. W rezultacie porównanie do Europejskich Ram Kwalifikacji ma pozwolić na urealnienie

---

<sup>17</sup> M. Janukowicz, *Obszary niekompetencji nauczycieli studiów zaocznych*, w: E. Karcz, A.M. Zemła (red.), *Z teorii i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1999, Uniwersytet Opolski, s. 82.

<sup>18</sup> Tamże, s. 82.

<sup>19</sup> J. Żurawska, *Badania potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, Opole 2009, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, s. 68–69.

<sup>20</sup> M. Janukowicz, *Obszary niekompetencji nauczycieli studiów zaocznych*, w: E. Karcz, A.M. Zemła (red.), *Z teorii i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1999, Uniwersytet Opolski, s. 83.

<sup>21</sup> *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Dz.U. 2011, nr 253.

nie założeń systemu kształcenia na polskich uczelniach. Niestety, jak słusznie zauważa Maria Czerepaniak-Walczak, KRK służą same sobie<sup>22</sup>.

Wprowadzona nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym, możliwość profilowania uczelni i swoboda układania programów nauczania napisanych w języku efektów uczenia się<sup>23</sup> może być jednym z czynników poprawy przygotowania nauczycieli do kształcenia w warunkach wielokulturowości, o ile uczelnie, poszczególni pracownicy wpiszą je w ramy tych efektów.

---

<sup>22</sup> M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>23</sup> Dyskusja panelowa *Potrzeby kraju i rynku pracy poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy*, <http://kongres.ibe.edu.pl/materiay/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy> (4.02.2013).

## ROZDZIAŁ 6

### Poczucie tożsamości przyszłych nauczycieli

#### 6.1. Identyfikacje społeczne kandydatów na nauczycieli

W poniższych rozważaniach, przyjmując konstruktywistyczny punkt widzenia, koncentruję się na procesie kształtowania tożsamości, jako zdobywania doświadczeń, wiedzy, internalizowania norm, wzorów życia; jako konstruowania zespołu elementów „budowli” każdego człowieka, sposobu ich powiązania. Tożsamość jest efektem interakcji zachodzącej między strukturą społeczną a rzeczywistością psychiczną<sup>1</sup>.

Podjęte rozważania wpisują się w perspektywę konstruktywizmu i psychologii kultury, dlatego w analizach posiłkuję się przyjętym na gruncie psychologii kultury rozumieniem terminu tożsamości. „Tożsamość – synteza procesów rozwoju biologicznego (soma), psychologicznego (psyche, doświadczenia graniczne, indywiduacja, osobowość), społecznego (socjalizacja, persona) i kulturowego (inicjacja, doświadczenia transkulturowe), dająca jednostce (jak i grupie społecznej, zbiorowości narodowej) świadomość trwałego zakorzenienia w naturze (ciało, przyroda, kosmos), społeczeństwie (tradycja), osobowości (struktura Ja, życie wewnętrzne) i kulturze (symbole, mity i archetypy) oraz wyznaczająca indywidualny i zbiorowy cel życia – etapowy, np. w danej fazie życia, oraz całościowy, w relacji do siebie, życia jako takiego, transcendencji, świata wartości”<sup>2</sup>. Wyróżnione elementy, płaszczyzny tożsamości są przedmiotem analiz E. Eriksona, A. Gałdowej, W. Słomskiego<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd., s. 335–367.

<sup>2</sup> Z.W. Dudak, A. Pankala, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 181.

<sup>3</sup> E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań 2004, Wyd. Zys i S-ka; A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000, Wyd. UJ; W. Słomski, *Spoleczne źródła tożsamości w psychologii indywidualnej Adlera*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury – tożsamość” 2000, nr 2, s. 37–49.

Świadomość własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności, wraz ze świadomością własnej spójności, decydują o poczuciu tożsamości jednostki<sup>4</sup>. W rozumieniu Erika Eriksona obejmuje ona sposoby świadomego doświadczania dostępnego introspekcji, sposoby zachowywania się oraz nieświadome stany wewnętrzne obserwowane przez innych<sup>5</sup>. Poczucie, tak jak jest obecne u E. Eriksona, nie da się wtłoczyć w kontekst samowiedzy czy wyłącznie percepcji siebie.

W prowadzonych badaniach podjęłam próbę określenia poczucia tożsamości osób we wczesnej fazie dorosłości, studentów, przyszłych nauczycieli.

Na co dzień nauczyciel nie poświęca własnej tożsamości zbyt wiele świadomej uwagi, jednak to sposób, w jaki ją rozumie bądź interpretuje, jest ściśle związany z jego rozumieniem świata i relacji łączących go z Innymi w tym świecie. Świadomie czy nie – poczucie tożsamości stanowi integralną część życia nauczyciela. Tym bardziej ważne i interesujące poznawczo wydaje się poznanie deklaracji poczucia tożsamości osób przygotowujących się do tego zawodu.

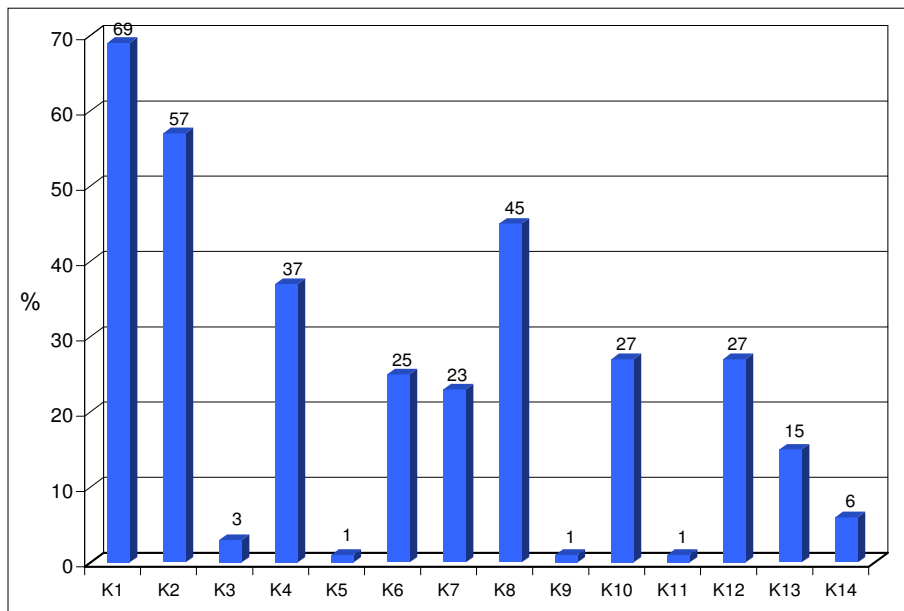
W badaniach zadano bezpośrednie, postawione wprost, pytanie: Kim się Pani/Pan czuje przede wszystkim? – *człowiekiem* K1, *kobietą* K2, *mężczyzną* K3, *wierzącą* K4, *wierzącym* K5; *członkiem społeczności lokalnej* K6, *członkiem narodu* K7, *Polką* K8, *Polakiem* K9; *Europejką* K10, *Europejczykiem* K11; *obywatelą świata* K12; *w jednakowym stopniu każdym* K13, *inna odpowiedź* K14.

Analizując uzyskane odpowiedzi, zauważymy, że najsilniejsze jest poczucie określania siebie w kategoriach *człowiek* K1 69%; *kobieta* K2 57%, *Polka* K8 45%, *wierząca* K4 37%, dalej kolejno: *Europejka* K10 i *obywatel świata* K12 po 27%; *członek społeczności lokalnej* K6 25%, *członek narodu* K7 23%, *w jednakowym stopniu każdym* K13 15%, *inna odpowiedź* K14 6%.

---

<sup>4</sup> Por.: M. Melchior, *Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej*, w: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo LTW, s. 103–104; Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, w: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków 1995, Wyd. „Znak”, s. 154; L. Dyczewski, *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP.

<sup>5</sup> E.H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1994, W.W. Norton & Company, s. 52.

**Wykres 13.** Identyfikacje społeczne kandydatów do zawodu nauczyciela

Legenda:

- K1. człowiekiem
- K2. kobietą
- K3. mężczyzną
- K4. wierzącą
- K5. wierzącym
- K6. członkiem społeczności lokalnej
- K7. członkiem narodu
- K8. Polką
- K9. Polakiem
- K10. Europejką
- K11. Europejczykiem
- K12. obywatelem świata
- K13. w jednakowym stopniu każdym
- K14. inne

Źródło: Opracowanie własne.

Badania przeprowadzono wśród osób zamieszkujących różne strefy Polski, także na pograniczach cechujących się większym niż w regionach centralnych zróżnicowaniem etnicznym i narodowym, należałoby się spodziewać, że wśród

wielu określił swojej przynależności pojawi się przynależność do innej grupy narodowej, etnicznej. Tak jednak nie jest. W grupie *inna odpowiedź* K14 pojawiły się wskazania podkreślające poczucie tożsamości osobistej: jestem indywiduum, sobą, kimś wyjątkowym, podmiotem, a także identyfikacje związane z pełnionymi rolami społecznymi: matka, żona, student, nauczyciel.

Tożsamość osobista<sup>6</sup> badanych jest wiązana z przynależnością do *homo sapiens*, z płcią, religią, pośrednio z narodowością, europejskością, przynależnością do społeczności lokalnej.

Tożsamość jest procesem stawania się, w którym zawarty jest stosunek do Innych ludzi. Przynależność do grupy, regionu, społeczności otwiera bowiem wiele płaszczyzn widzenia siebie<sup>7</sup>.

W sytuacji postępujących procesów uniwersalizacji, globalizacji, integracji przekonanie o silnej identyfikacji narodowej jest wskaźnikiem odrębności i więzi ze wspólnotą narodową. Kultura narodowa jest najgłębszym podkładem, który chroni suwerenność jednostki w wymiarze wewnętrznym. Uzyskanie owej odrębności i autonomii, w myśl Teorii Zachowań Tożsamościowych TZT T. Lewowickiego<sup>8</sup>, pozwala społecznościom i jednostkom realizować własne dążenia i wyzwala określone działania społeczne zarówno o charakterze indywidualnym, jak i zbiorowym.

Na identyfikację narodową należy patrzeć jak na kolejny już etap zakorzenienia, który umożliwia nabycie sił i wiary, umożliwiając w efekcie wyjście na pogranicza własnej kultury, z motywacją do otwarcia i poznania innych kultur. Ten etap zakorzenienia realizuje się na bazie dziedzictwa rodzinno-lokalnego, regionalnego<sup>9</sup> i okazuje się niezbędny, w sytuacji gdy świat staje się globalny.

W badaniach ujawniła się także identyfikacja ze środowiskiem lokalnym. W tej sytuacji nierealna wydaje się do utrzymania teza, że ojczyzny prywatne

---

<sup>6</sup> A.I. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, WN PWN, s. 60.

<sup>7</sup> R. Jenkins, *Social Identity*, London–New York 1996, Routledge, s. 4.

<sup>8</sup> Szkic obszarów uwarunkowań tożsamości i zachowań tożsamościowych przedstawił T. Lewowicki m.in. w artykułach, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; tenże, *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO, s. 35–40.

<sup>9</sup> Fakt ten wielokrotnie podkreśla J. Nikitorowicz m.in. w: *Idea zjednoczonej Europy, plany i aspiracje życiowe młodzieży na pograniczu wschodnim*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Opole 2004, Wyd. UO, s. 119–153.

są czymś niepotrzebnym czy mało istotnym. Tożsamość wytwarza się najtrwalej i najefektywniej w środowiskach, w których występuje silna więź społeczna. Ojczyzny prywatne mogą tracić relatywnie swą rolę w okresach historycznych, ale trwają i są ważne. Fakt ten ma ogromne znaczenie dla pedagogiki. „Nie ulega bowiem wątpliwości – piszą P. Berger i T. Luckmann – że ważniejsza dla jednostki jest zwykle socjalizacja pierwotna oraz że zasadnicza struktura, jakiegokolwiek socjalizacji wtórnej, musi przypominać strukturę tej pierwszej”<sup>10</sup>.

Wyniki przywoływanych badań skłaniają do przyjęcia perspektywy analizy społecznego i kulturowego zróżnicowania zarówno na narodowym poziomie, jak i na poziomie lokalnym. Chodzi tu głównie o problematykę ojczyzn lokalnych (prywatnych według określenia Stanisława Ossowskiego) oraz regionalizmów. Tożsamość narodowa nie tylko wyrasta z tożsamości niższego poziomu (lokalnej, regionalnej), ale jest także z tożsamością niższego rzędu powiązana<sup>11</sup>.

Świadomego wyboru wymaga określenie własnego miejsca w skali społecznej na poziomie europejskim czy uniwersalnym – „obywatel świata”. Samookreślenie *jestem Europejką* K10 wskazuje na poczucie tożsamości europejskiej. Przynależność Polski do Unii Europejskiej jest faktem. Polska tożsamość narodowa ściśle łączy się z tożsamością europejską. Wpłynęły na to przede wszystkim: położenie Polski w centralnej części kontynentu, wspólna baza kulturowa całej Europy, wspólne idee judeochrześcijańskie, podobny system wartości<sup>12</sup>.

Przynależność do wspólnoty i nakazy płynące z niej zderzają się z kuszącą możliwością indywidualnego (i indywidualistycznego) kształtowania własnego losu. W rezultacie otwiera się wiele płaszczyzn widzenia i opisywania siebie<sup>13</sup>. Na klasyczne pytanie: Kim jestem? – osoby w okresie wczesnej dorosłości odpowiadają: *Jestem Polką, Jestem Europejką, Jestem członkiem społeczności lokalnej, Jestem obywatelem świata*. Takie deklaracje to znak nowoczesności. Podstawą tożsamości obok tradycji czy nawet rozumu staje się własne doświadczenie. To ono jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec Innych ludzi. 15% badanych studentów określa siebie jednocześnie w wielu płaszczyznach.

<sup>10</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 204.

<sup>11</sup> Por. np. Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO.

<sup>12</sup> J. Tazbir, *Myśl polska w nowożytnej kulturze europejskiej*, Warszawa 1986, Nasza Księgarnia; A. Piskozub, *Polska w cywilizacji zachodniej*, Gdańsk 1995, Wyd. UG; A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, WN PWN.

<sup>13</sup> Szerzej na ten temat: J.R. Feagin, C.B. Feagin, *Racial and Ethnic Relations*, New Jersey 2003, Pearson Education, Inc. Upper Saddle River; W. Kornblum, C.D. Smith, *Sociology in a Changing World*, James A. Banks editor, Cherry Banks, A. McGee, associate editor: *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco 2004, by John Wiley & Sons, Inc.

Do źródeł informacji o własnej osobie, które stają się podstawą poczucia tożsamości, zalicza się: obserwację swojego zachowania i jego konsekwencji, obserwację zachowania innych ludzi i porównywania się z nimi, uzyskanie informacji bezpośrednio od nich (opinie innych, o mnie), kategoryzacje społeczne związane ze świadomością przynależności do określonych grup (kategorii) społecznych, wgląd we własną osobowość<sup>14</sup>.

Istotną rolę odgrywa także „środowisko rozwojowe” „ogół przedmiotów, znajdujących się jeszcze poza sferą działania osobnika, lecz w zakresie jego możliwości rozwojowych”<sup>15</sup>. Pamiętać musimy zawsze, że środowisko nie jest biernym, ale czynnym warunkiem rozwoju i że granice jego są płynne: z jednej strony bowiem stopniowo zostaje ono wcielane do rosnącej sfery działania osobnika, choć niecałkowicie, gdyż nie wszystkie możliwości rozwojowe aktualnie się urzeczywistniają, a z drugiej rozszerza się, gdyż w miarę dokonywanego już rozwoju wzrastają dalsze możliwości.

## 6.2 Poczucie tożsamości wielowymiarowej przyszłych nauczycieli

Na podstawie dostępnej literatury, obserwacji życia społecznego i własnych doświadczeń, przyjmuję, że istotną rolę w określeniu poczucia tożsamości pełni społeczeństwo ze swoją kulturą. Środowisko życia formułuje tożsamość i wyznacza jej granice i sens w konkretnej kulturze<sup>16</sup>. Obiektywne warunki zbiorowości (typ współżycia, komunikowania się ludzi ze sobą, więzi społeczne) determinują nie tylko poczucie tożsamości jednostki, aktywność społeczną ludzi zamieszkujących dane terytorium, ale także działania podejmowane przez instytucje edukacyjne i nauczycieli, jako ich funkcjonariuszy.

Zakładam, że potencjał gospodarczy i kapitał społeczno-kulturowy sprzyja poczuciu tożsamości wielowymiarowej jednostki. Wielowymiarowe poczucie tożsamości potrzebuje silnych fundamentów. Stanowią je, przyjmując ujęcie Piotra Sztompki<sup>17</sup>, kapitał podmiotowości: zasoby strukturalne, ludzkie i kulturo-

<sup>14</sup> A.I. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, cyt. wyd., s. 47–90.

<sup>15</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. II, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973, WN PWN, s. 112.

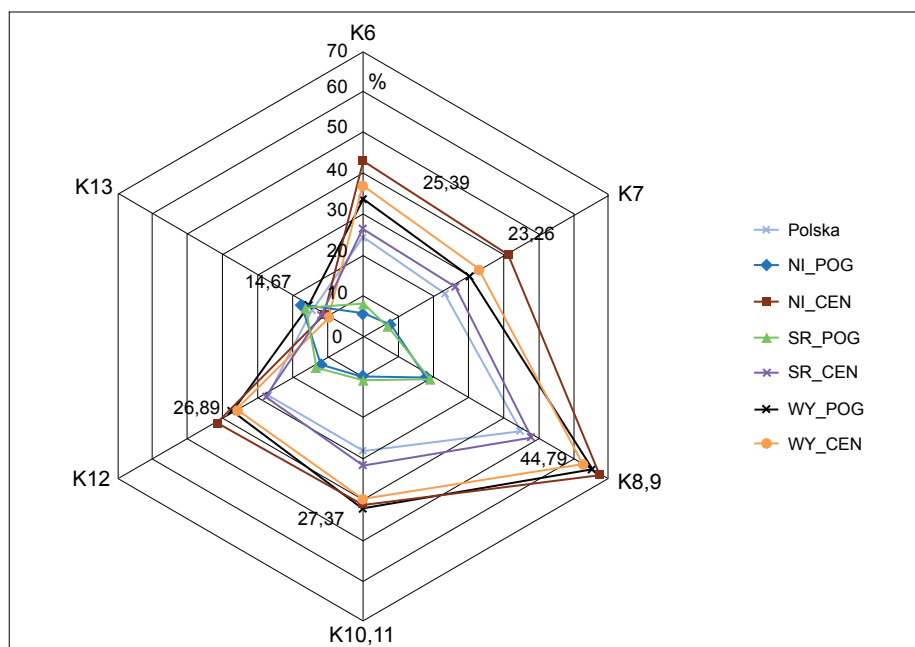
<sup>16</sup> Por. D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, przekład A. Nowak, Gdańsk 2007, GWP, s. 367–412.

<sup>17</sup> P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4; P. Sztompka, *Stawianie się społeczeństwa: pomiędzy*



we, a także polityka narodowościowa prowadzona przez władze lokalne, państwo, Unię Europejską. Kapitał ten nie jest wartością samą w sobie, jego wartość mierzy się sumą innych kapitałów: kapitału ludzkiego, społecznego, kulturowego, gospodarczego, politycznego.

**Wykres 14.** Poczucie tożsamości kandydatów do zawodu nauczyciela w poszczególnych strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI\_POG – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze

NI\_CEN – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum

SR\_POG – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze

SR\_CEN – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum

WY\_POG – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, pogranicze

WY\_CEN – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, centrum

K6. członkiem społeczności lokalnej

K7. członkiem narodu

K8. Polką

K9. Polakiem

K10. Europejką

- K11. Europejczykiem
- K12. obywatelem świata
- K13. w jednakowym stopniu każdym

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując deklaracje poczucia tożsamości badanych, najwyższą średnią wartość wyborów we wszystkich badanych strefach centrum i pogranicza przyjmuje identyfikacja narodowa K8/9 *czuję się Polką, Polakiem*  $\bar{x}=44,79\%$ . *Europejką, Europejczykiem* K10/11 *czuję się*  $\bar{x}=27,37\%$  badanych, *obywatelem świata* K12  $\bar{x}=26,89\%$ ; *członkiem społeczności lokalnej* K6  $\bar{x}=25,39\%$ , *członkiem narodu* K7  $\bar{x}=23,26\%$  i *w jednakowym stopniu każdym* K13  $\bar{x}=14,67\%$ .

Dominuje identyfikacja narodowa  $\bar{x}=44,79\%$ , pozostałe identyfikacje przynależności do społeczności europejskiej, planetarnej, lokalnej, państwowej kształtują się na podobnym poziomie, oscylują średnio od 23,26% do 27,37%.

Wyniki przeprowadzonych badań zdają się potwierdzać stanowisko/ujęcie zaproponowane przez Antoninę Kłoskowską<sup>18</sup>, która, koncentrując się na doświadczeniu jednostki, na różnych aspektach jej tożsamości społecznej zwracała uwagę na fenomen swoistego unarodowienia rzeczywistości społecznej – polskiej, europejskiej, światowej.

Przynależność do regionu, narodu, Europy otwiera wiele płaszczyzn widzenia siebie. Każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych jest źródłem kreowania tożsamości (dostarcza informacji, kim się jest i kim być). Jednostka usytuowana w obrębie różnorodnych czynników z każdego z nich czerpie pewne elementy samookreślenia, łącząc je z psychicznymi czynnikami. To przyswajanie (walencja kulturowa w ujęciu A. Kłoskowskiej<sup>19</sup>) może pozostawać w różnych związkach z deklarowanymi identyfikacjami. Stąd tożsamość, jako zbiór wszystkich czynników określających Ja, może rzutować na identyfikację z grupą i przybierać zróżnicowany charakter, co próbuję ukazać w tym opracowaniu.

Wskaźnikiem poczucia tożsamości wielowymiarowej są deklaracje badanych *czuję się w jednakowym stopniu każdym* K13. Osiągają one średnią dla Polski  $\bar{x}=14,67\%$ . Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na różnice w tych deklaracjach, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i na pograniczach. Wyższa średnia wyborów (powyżej wartości średniej dla Polski) występuje na pograniczach – w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=17,53\%$ , w strefie o średnio intensywnym

<sup>18</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, cyt. wyd.

<sup>19</sup> Zob. A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, Warszawa 1990, UW.

rozwoju  $\bar{x}=16,30\%$ , w strefie o intensywnym rozwoju  $\bar{x}=15,50\%$ . Dla porównania w centrum średnie przyjmowały wartości  $\bar{x}=11,18\%$  – strefa o słabym rozwoju,  $\bar{x}=12,12$  – strefa o średnio intensywnym rozwoju,  $\bar{x}=9,85$  – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Pogranicze jest wielkim polygonem eksperymentalnym, laboratorium pozwalającym weryfikować dawne koncepcje i teorie. Społeczności pogranicza<sup>20</sup> zdają sobie sprawę z tego, że ich przyszłość w coraz mniejszym stopniu będzie zależeć od państwa i więzi narodowej, a coraz bardziej będzie wiązać się i uzależniać od przedsięwzięć podejmowanych w ramach wspólnot lokalnych i regionalnych z jednej strony, a z drugiej od uczestnictwa we wspólnocie europejskiej i udziału w postępującej globalizacji. Zmiany społeczne dokonują się poprzez wykorzystanie wewnętrznych zasobów i możliwości każdego regionu. Podmiotem procesów zmiany są z jednej strony społeczności lokalne, z drugiej kreatywne jednostki wchodzące w ich skład.

Wielowymiarowe poczucie tożsamości deklaruje 14,67% respondentów. Wyniki te potwierdzają znaną z literatury i popartą empirycznymi wynikami badań tezę o kształtowaniu w warunkach wielokulturowości tożsamości wielopłaszczyznowej, wielowymiarowej.

J. Nikitorowicz zauważa, że: „Tożsamości innowacyjne, twórcze, ustawicznie wzbogacane i rozszerzane poprzez doświadczanie i empatyczne konstruowanie mogą pomóc w kreowaniu wielolojalności, w utrzymaniu i budzeniu etosu, godności, honoru, dumy”<sup>21</sup>.

Badani, przyszli nauczyciele, żyją w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, współistnieją z Innymi, poznają ich kulturę, wchodzą w bliższe relacje podmiotowe. Spotykamy u nich – odwołując się do klasycznej teorii walencji kulturowej A. Kłoskowskiej – liczne deklaracje biwalencji i poliwalencji kulturowej. Na co dzień, uczestnicząc w kulturze lokalnej (często tworzeni są przez różne grupy etniczne i narodowe), narodowej, mają także kontakt z kulturą europejską (wyjazdy turystyczne, migracje zarobkowe, udział w programach operacyjnych Kapitał ludzki), mogą odczuwać związki z tymi kulturami, co znajduje odzwierciedlenie w ich deklaracjach tożsamościowych. Jak zauważa A. Kłoskowska: „Poliwalencja kulturowa nie wyklucza w indywidualnych przypadkach równoczesnej uniwalencji narodowej, rozumianej jako szczególnie

<sup>20</sup> A. Szczurek-Boruta, *W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

<sup>21</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość jako wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 318.

przywiązanie do jednej narodowej kultury, pierwotnej w doświadczeniu jednostki i zgodnej z jej narodową identyfikacją”<sup>22</sup>.

Tożsamość jest procesem uczenia się, stawania się (E. Wenger), jest czymś, co podlega nieustannym przemianom<sup>23</sup>, podlega rekonstrukcji ze względu na ułożenie tego procesu w różnych kontekstach społecznych, materialnych, czasowych i przestrzennych<sup>24</sup>.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że część zbiorowości przyszłych nauczycieli świadomie kształtuje/konstruuje swoją tożsamość na podstawie dwóch i więcej identyfikacji, funkcjonuje w wielu wymiarach i z tymi wymiarami związana jest ich tożsamość. Można w ich przypadku mówić o tożsamości wielopłaszczyznowej w rozumieniu J. Nikitorowicza<sup>25</sup>; tożsamości wielowymiarowej w ujęciu T. Lewowickiego<sup>26</sup>.

Koncepcja wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości J. Nikitorowicza<sup>27</sup> zakłada nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”, co za Lechem Witkowskim można ująć w postaci wektora epistemologicznego, wyrażającego dominujący kierunek oddziaływań: kompetencje – koncepcja – kondycja<sup>28</sup>.

Poszukując tożsamości, człowiek skazany jest na stany graniczne. Na gruncie psychologii kultury pojawia się kategoria doświadczenia granicznego – jest to wskaźnik czegoś, co jest typowe, normalne (doświadczenie śmierci, umiera-

<sup>22</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, cyt. wyd., s. 425.

<sup>23</sup> Z. Melosik i T. Szkudlarek eksponują dynamiczny, procesualny charakter tożsamości, która ulega nieustannym przemianom i jest konstruktorem prowizorycznym i ambiwalentnym. Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*, cyt. wyd., s. 58.

<sup>24</sup> T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przekład A. Sadza, Kraków 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 47.

<sup>25</sup> J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 26.

<sup>26</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 21–22.

<sup>27</sup> J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 15–35.

<sup>28</sup> Por.: L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 113 i nast.

nia, przemiany osobowości), naturalne w kontekście kultury, jest macierzą procesów wzrastania ludzkiej psyche. Relacja psyche–kultura stwarza doświadczenie graniczne, a perspektywa psycho-kulturowa pozwala je badać<sup>29</sup>.

Obserwacja zachowań człowieka, procesów cywilizacyjnych wskazuje, że człowiek i kultura nie wychodzą świadomie naprzeciw sytuacjom granicznym, „rodzą się same zwykle w najbardziej radykalnej, destrukcyjnej, dziwacznej postaci wynaturzeń społecznych i patologii (narkomania, alkoholizm, wysokie wskaźniki samobójstw, morderstw, wypadków), dysproporcji ekonomicznych, irracjonalnych wojen”<sup>30</sup>.

Zjawisko doświadczeń granicznych występuje w każdej tradycji i każda jednostka musi się poddać tym doświadczeniom, jeśli ma zrozumieć siebie.

Drugą kategorią, która pojawia się na gruncie psychologii kultury, jest doświadczenie transkulturowe. „Dopiero świadome przeżycie pełnego cyklu przemiany z zaangażowaniem całej osobowości umożliwia dopełnienie emocjonalnej i wyobraźniowej strony doświadczenia granicznego o doświadczenie innego wymiaru świadomości i tożsamości”<sup>31</sup>. Są to doświadczenia związane z indywidualnymi wyborami dokonywanymi w każdej relacji międzyludzkiej, związane z sytuacjami społecznymi, ekonomicznymi, dotarciem do kultury [ASZB].

Proces socjalizacji i wychowania, ze względu na rozliczne uwarunkowania, jest zależny od różnych elementów rzeczywistości i dlatego może być opisywany w odwołaniu się do innych nauk społecznych.

T. Lewowicki<sup>32</sup> wskazuje na sześć obszarów wyznaczających poczucie tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. Są to m.in.: świadomość odrębności losów historycznych, odrębność języka, kultury, obyczaju, również religii; genealogii historycznej spostrzeganej, np. w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości; identyfikacji; świadomość tradycji struktur społecznych, politycznych, instytucji; kondycja gospodarczo-ekonomiczna,

---

<sup>29</sup> Z.W. Dudak, A. Pankala, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 17.

<sup>30</sup> Tamże, s. 18.

<sup>31</sup> Tamże, s. 20.

<sup>32</sup> T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność*, w: T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, s. 127–135; T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 51–63 oraz T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parających opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 22–23.

standardy życia, pozycja grupy (narodu) wyznaczona poziomem rozwoju cywilizacyjnego, zgromadzonym kapitałem, potęgą techniczną i technologiczną.

Organizowanie intencjonalnych środowisk kulturowych i wychowawczych rodzi co prawda niebezpieczeństwo przeceniania roli wychowania i środowiska wychowawczego w ujęciu socjotechnicznym<sup>33</sup>. Już F. Znaniecki<sup>34</sup> wskazywał, iż osobowość jest zdecydowanie bardziej zależna od społeczeństwa, aniżeli od samego procesu wychowawczego, który dąży do realizacji z równym powodzeniem jej idealnej postaci. Osobowość jednostki kształtowały i kształtują małe grupy społeczne: rodzina, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo, środowiska lokalne. One są decydujące dla efektów akulturacji i wychowania, w ich ramach jednostka spędza większość swego życia, poprzez nie dokonuje się przekazywanie dorobku kulturowego i proces socjalizacji. Na ten fakt zwraca uwagę J. Nikitorowicz, mówiąc o dziedziczonej tożsamości.

E. Erikson w swoim epigenetycznym modelu rozwoju tożsamości wskazuje na związek tzw. potrójnej przestrzeni, który stanowi własne ciało, struktura psychiczna i otoczenie społeczno-kulturowe – wzmacniające i przyspieszające lub hamujące rozwój.

## Konkluzje

Współcześnie tożsamość stała się czymś, co się konstruuje i co można konstruować na różne sposoby<sup>35</sup>. Tworzenie tożsamości wymaga zarówno aktywności własnej podmiotu<sup>36</sup>, jak i modelującego działania różnych grup, instytucji i organizacji, realizujących program wbudowania w jednostkę społecznych i kulturowych standardów i wykreowania pożądanego wzoru tożsamości i osobowości.

Poczucie tożsamości własnej tworzone jest w ramach procesu powstawania relacji społecznych i związane z przemianami społeczno-cywilizacyjnymi. Teoria strukturacji A. Giddensa wskazuje na powstawanie mechanizmów zachowań tożsamościowych, którym nadają kształt i przez które są zarazem kształtowane

<sup>33</sup> Zob. E. Nycz, *Przekształcanie struktur edukacyjnych i wychowawczych w miastach (w poszukiwaniu modelu dla osiedla miejskiego)*, w: I. Machaj, J. Styka (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. 1, *Miasto*, Lublin 1994, Wydawnictwo UMCS, s. 227–234.

<sup>34</sup> Zob. F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przeszłości*, Warszawa 1974, WN PWN, s. 101.

<sup>35</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd.

<sup>36</sup> Tożsamość człowieka kształtuje się przez całe jego życie. Jednostka, podlegając kryzysom, uzyskuje inną wykładnię w coraz to nowych zadaniach rozwojowych. Por. E. Erikson, *Identity and the life cycle*, New York–London 1959, reissued 1994, W.W. Norton & Company.

różne instytucje, także edukacyjne. W ujęciu A. Giddensa tożsamość nie jest bezwolną, zdeterminowaną przez czynniki zewnętrzne rzeczą. Jakkolwiek lokalne byłyby konteksty działania jednostek, konstruując swoją tożsamość, czynnie uczestniczą one w społecznych oddziaływaniach o globalnych konsekwencjach i implikacjach.

Z uwagi na otwarty charakter życia społecznego, zwielokrotnienie kontekstów działania i różnorodność ośrodków „władzy rośnie znaczenie wyboru stylu życia w konstruowaniu własnej tożsamości i organizowaniu codziennej aktywności. W teorii A. Giddensa tożsamość jednostki to Ja pojmowane przez jednostkę w kategoriach biograficznych. Tu także tożsamość zakłada ciągłość w czasie i przestrzeni, ale tożsamość jednostki to refleksyjna interpretacja takiej ciągłości przez jednostkę. Zakłada to poznawczy element bycia „osobą”. Bycie „osobą” oznacza nie tylko, że jednostka jest refleksyjnym aktorem, ale także, że dysponuje ona pojęciem osoby (zarówno w odniesieniu do siebie, jak i do innych). Oczywiście rozumienie osoby jest uwarunkowane kulturowo”<sup>37</sup>.

Jednym z elementów konstytuujących tożsamość jest terytorium wspólnotowe. „Przestrzeń geograficzna w toku tożsamościowych absorpcji staje się przestrzenią mentalną wypełnioną emocjami i wspomnieniami, sensami i znaczeniami, osobistymi i zbiorowymi miejscami pamięci utrwalającymi związek wspólnoty wyobrażeń z terytorium wspólnotowego zamieszkiwania i tożsamego dziedzictwa”<sup>38</sup>. W przypadku opisywanych pograniczy przestrzeń tą podzielają badani, przyszli nauczyciele, jako wspólną i zarazem własną.

Wydaje się więc, że analiza tożsamości, uwikłana w procesy przemian społeczno-cywilizacyjnych, może być odczytywana przy uwzględnieniu perspektywy uwarunkowań społecznych.

Zasadniczym problemem na poziomie działań i rozumowań jednostki jest konieczność podejmowania przez nią wyboru. Tożsamość osobista kształtuje się dzięki charakterystycznej dla człowieka potrzebie szukania i kreowania sensu życia. W powiązaniu z nią i w pewnym stopniu jako warunek kształtuje się tożsamość społeczna. Jednostka bowiem konstruuje swoje Ja w obszarze wyznaczonym przez zachodzące na siebie grupy i zbiorowości. To one dostarczają specyficznych kategorii do opisu siebie samej w kontekście przynależności do różnych grup, w wyniku czego powstaje zbiór samookreśleń, którym jednostka się posługuje, opisując siebie. W sytuacji zróżnicowania kulturowego współczesnych społeczeństw człowiek z jednej strony ma poczucie swojskości, bycia

<sup>37</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd., s. 75.

<sup>38</sup> A. Posern-Zieliński, *Tożsamość a terytorium. Postawa antropologiczna*, Poznań 2005, „Przegląd Zachodni” 2005, nr 3, s. 4.

sobą, z drugiej zaś doświadcza inności, pozostając w nieustannej konfrontacji z Innymi ludźmi, grupami etnicznymi, narodowymi, ich kulturą, tradycjami, wzorami życia. Taka sytuacja wyzwała potrzebę samookreślenia się, ciągłego definiowania siebie w kontekście kontaktu z Innym.

Podejście takie – jak się wydaje – jest niezbędne nie tylko w celu zrozumienia istoty mechanizmów zachowań społecznych, problemów kształtowania się tożsamości jednostki, ale i wypracowania strategii wspierania kształtowania się tożsamości jednostki w zmieniających się kontekstach instytucjonalnych. Rozpoznawanie samego siebie to często po prostu wyraziste, subiektywne, nie budzące wątpliwości poczucie. *Czuję, że istnieję. Czuję, że ja to ja. Ja to ta sama osoba pomimo nowych doświadczeń, zmian cielesnych, psychicznych, zmian otoczenia społecznego.* Te globalne poczucia ciągłości, spójności, niepowtarzalności własnej osoby to wyraz postępującego procesu kształtowania się tożsamości międzykulturowej.

W sytuacji globalizacji potrzeba odrębności jest znacząca. Zaspokajanie tej potrzeby znalazło wyraz w deklaracjach badanych osób w okresie wczesnej dorosłości. Tożsamość jest złożonym, wielowymiarowym sądem osobistym, który zależy od pewnych obszarów samowiedzy. W ujęciu Józefa Kozieleckiego<sup>39</sup> szczególną rolę w tożsamości odgrywają sądy dystynktywne, czyli sądy, których przedmiotem może być wszystko, co wyróżnia jednostkę w grupie, wyróżnikiem może być np. narodowość, religia. Sądy dystynktywne, tj. samoopis, samoocena czy standardy osobiste decydują o poczuciu odrębności, o rozwoju tożsamości.

Tożsamość zależy również od integracji czasowej elementów samowiedzy. Chodzi tutaj o relacje między Ja przeszłym, Ja teraźniejszym i Ja przyszłym. Człowiek, który nie posiadałby informacji o swojej przeszłości, który nie byłby zdolnym antycypować swojej przyszłości i który ograniczałby się do wiedzy „tu i teraz”, nie mógłby ukształtować przekonania, że jest tą samą osobą w całej ontogenezie. W psychologii społecznej podkreśla się, że: „Jest to zespół wyobrażeń, sądów i przekonań wobec siebie – koncepcja siebie (*self-concept*)” w ujęciu E. Eriksona<sup>40</sup>.

Procesy jednoczenia się Europy, globalizacji, pluralizacji i demokratyzacji społeczeństw powodują ożywienie świadomości narodowej i etnicznej. T. Lewowicki w kontekście edukacji międzykulturowej zauważa, iż: „Troska o własną kulturę i tożsamość ma być połączona z dążeniami poznawczymi, kształtowa-

<sup>39</sup> J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, WN PWN, s. 325.

<sup>40</sup> E.H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1994, W.W. Norton & Company.



niem pozytywnych postaw i kooperacją, wzajemnie wzbogacającą wymianą (w różnych dziedzinach życia)<sup>41</sup>. Wizja edukacji międzykulturowej zyskuje odzwierciedlenie w praktyce społecznej, traktują o tym liczne opracowania<sup>42</sup>. Brak zagrożenia w zakresie utraty tożsamości narodowej pozwala młodym ludziom widzieć siebie członkiem narodu, Europy i świata. Już w latach 90. XX wieku T. Lewowicki zwracał uwagę na fakt, iż „dynamika życia społecznego – w kwestii spostrzegania tradycyjnego obrazu tożsamości narodowej i widzenia procesów integracyjnych, między- i ponadnarodowych – nie jest ograniczona do współwystępowania czy zderzenia dwóch tendencji, a zatem – po pierwsze – podtrzymywania czy krystalizowania tożsamości narodowej (także państwowej, etnicznej, lokalnej, kulturalnej, wyznaniowej i in.) i – po drugie – kształtowania się nowej tożsamości ponadnarodowej”<sup>43</sup>.

Wyniki przeprowadzonych badań wydają się świadczyć o tym, że istotnym przemianom ulega pojmowanie tożsamości. Wielopłaszczyznowa identyfikacja: *czuję się Polakiem – Europejczykiem – obywatelem świata – członkiem społeczności lokalnej*, pozwala przypuszczać o powodzeniu procesów integracji europejskiej z jednoczesnym szacunkiem i utrzymaniem wartości rodzinnych, regionalnych i narodowych.

Na tle przywołanych spraw dostrzec można przejawy kształtowania się tożsamości wzbogaconej, wielopłaszczyznowej. Przez tożsamość wielowymiarową T. Lewowicki rozumie „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. (...) obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia”<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 21.

<sup>42</sup> Por.: publikacje ukazujące się w serii „Edukacja Międzykulturowa” pod redakcją T. Lewowickiego. Do tej pory ukazało się już 56 tomów. Wykaz prac znajduje się na końcu tej książki; publikacje pod redakcją J. Nikitorowicza ukazujące się od 1995 roku w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana”; publikacje pod redakcją Z. Jasińskiego wydawane w ośrodku Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>43</sup> T. Lewowicki, *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO, s. 36; T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość – zmienność*, w: T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.

<sup>44</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela*

Przywołane w tym opracowaniu wyniki badań pozwalają na generalizację dotyczące identyfikacji i poczucia tożsamości osób w okresie wczesnej dorosłości, przyszłych nauczycieli żyjących w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Pozwalają zauważyć występujące w badanych grupach pewne fakty świadczące o możliwych tendencjach w zachowaniach społecznych, które będą mogły stanowić także podstawę do dokonywania porównań z innymi grupami.

Kwestie poczucia tożsamości można rozpatrywać „w kategoriach przemian pokoleniowych wywołanych przez sploty rozmaitych procesów społecznych i gospodarczych, przemian powodowanych w następstwie wydarzeń czy procesów historycznych”<sup>45</sup>.

Kolejny czynnik różnicujący poczucie tożsamości to czas społeczny<sup>46</sup>. Zdarzenia społeczne tworzą doświadczenia jednostki. Demokratyzacja życia społecznego doprowadziła do respektowania praw różnych grup, do podkreślania własnej odrębności kulturowej, a także do swobody wyrażania swojej tożsamości.

Andrzej Sadowski zauważa, że tożsamość narodowa w odniesieniu do obszaru pogranicza odzwierciedla złożoność tożsamości jednostkowych, odpowiednio powiązanych lub podzielonych, ale tworzących consensus narodowy mieszkańców na danym obszarze<sup>47</sup>.

Identyfikacja narodowa stanowi część globalnej tożsamości, która jest całością i jednią, ale złożoną z wielości, zmienną i czasem pełną napięcie<sup>48</sup>.

Jolanta Miluska zauważa, że: „W odniesieniu do tożsamości społecznej bazowe poczucie tożsamości oznacza oczywistość i akceptację swojego miejsca w różnych grupach społecznych, a więc naturalność zakorzenienia (...) w narodzie (*Jestem Polakiem, Jestem Czechem*), w Europie (*Jestem Europejczykiem*) etc., a także zdolność zaznaczania i wyłączania się z tych kategorii, które nie są

---

w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego, cyt. wyd., s. 21–22.

<sup>45</sup> T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WN PWN, s. 208.

<sup>46</sup> Problematyką czasu społecznego zajmują się między innymi H.G. Brose, *Czas życiowy, czas w życiu*, w: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa 1990, WN PWN; K. Wielecki, *Spoleczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży*, „Studia Socjologiczne” 1990, nr 1–2; E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków*, Warszawa 1992, IFiS PAN; B. Fatyga, P. Zieliński, *Tempus fugit. Analiza metafor czasu – propozycja metodologiczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1.

<sup>47</sup> A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 53.

<sup>48</sup> A. Kłosowska (red.), *Oblicza polskości*, Warszawa 1990, UW, s. 112.

obiektem identyfikacji<sup>49</sup>. Są to grupy regionalne, ale również ponadnarodowe. Kształtuje się zatem model tożsamości wzbogaconej (skorelowanej<sup>50</sup>), gdzie tożsamość narodowa zostaje poszerzona o identyfikację regionalną, europejską, światową.

W świecie ponowoczesnym zadanie budowania własnej tożsamości wymaga od człowieka więcej wysiłku niż w poprzednich epokach. Kiedyś tożsamość miała większe „zakorzenie społeczne”<sup>51</sup>, które nadawało jej charakter czegoś naturalnego, z góry ustalonego i niepodlegającego dyskusji. Dzisiaj, w czasie płynnej ponowoczesności, człowiek może wybierać przez całe życie, kim chce być. Mamy również do czynienia, jak pisze Lech Witkowski: „Z postkonwencjonalnym dookreśleniem i funkcjonowaniem wspólnoty, gdy rozumie się wspólnotę jako zadanie do urzeczywistnienia w płaszczyźnie partnersko i dialogowo uzgadnianych zasad jej kreacji, gdzie właśnie zachowanie podmiotowości i autonomii kreacyjnej jednostek w niej uczestniczących jest warunkiem jej zaistnienia, a nie przeszkodą wymagającą eliminacji”<sup>52</sup>.

Zmiany dokonujące się w poczuciu tożsamości osób w okresie wczesnej dorosłości potwierdzają spostrzeżenie Charlesa Taylora, że: „Dawniej tożsamość miała trwały charakter. Obecnie zarówno jednostki, jak i grupy muszą pod wpływem zmiennych okoliczności przeddefiniować swoją tożsamość, ale nowa tożsamość często bywa nietrwała, niepewna, podważana z zewnątrz (...). Świat płynnej tożsamości to świat, w którym uznanie okazuje się najwyższą stawką”<sup>53</sup>. Te nowe okoliczności to przede wszystkim procesy globalizacyjne i integracyjne w obrębie Unii Europejskiej.

Jak słusznie zauważa przywoływana już H. Kwiatkowska, „współczesne usytuowanie nauczyciela w kulturze, zmienione oczekiwania wobec jego profesji, radykalnie odmienione warunki jego pracy domagają się edukacji organizowanej nie tylko z »nadania kulturowego«, lecz także, a może przede wszystkim, z »nadania intencji własnej podmiotu«”<sup>54</sup>. Przyjęcie tej tezy kieruje uwagę na pojęcie tożsamości. Jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia wiążą się z jed-

<sup>49</sup> J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 54.

<sup>50</sup> Określenie Jolanty Miluskiej.

<sup>51</sup> Określenie Zygmunta Bauman. Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk 2008, GWP.

<sup>52</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, IBE, s. 169.

<sup>53</sup> Za: J. Kurczewska, *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie. Rozważania wstępne*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa, s. 41.

<sup>54</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, cyt. wyd., s. 8.

nej strony z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej z wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje jej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa.

Poczucie tożsamości od lat stanowi przedmiot rozważań i rozpraw naukowych. Namysł nad tożsamością kandydatów na nauczycieli w kontekście prowadzonych rozważań nad przygotowaniem do pracy zawodowej w warunkach wielokulturowości jest potrzebny z uwagi na fakt, że sposób, w jaki nauczyciel rozumie bądź interpretuje siebie, jest ściśle związany z jego rozumieniem świata i relacji łączących go z Innymi w tym świecie. Doświadczenia i wiedzę jednostka zdobywa czasem w sposób automatyczny, dokonuje się to także dzięki procesom świadomym i kontrolowanym. Wynikiem edukacji nauczycielskiej jest przygotowanie zawodowe, posiadane kompetencje, które w powiązaniu z doświadczeniami własnymi regulują działanie pedagogiczne.

## ROZDZIAŁ 7

### **W stronę modelu wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości**

We współczesnych społeczeństwach, które cechują: niezbywalne ryzyko dysonuansu, podwójne Janusowe oblicze edukacji, upolitycznienie edukacji, utrwalone praktyki kanoniczne – interpretacje świata są wielogłosowe i/lub wieloznaczne<sup>1</sup>.

Nikogo nie trzeba już przekonywać o tym, że współczesne społeczeństwa zróżnicowane kulturowo noszą znamiona wielokulturowości, człowiek jest wielowymiarowy, działania edukacyjne, kształcenie, uczenie się i nauczanie są wielowymiarowe<sup>2</sup>. Podążając tym tokiem rozumowania, przygotowanie współczesnego nauczyciela do pracy w takich warunkach powinno być wielostronne.

Rozdział ten inspirowany jest kilkoma ważnymi pracami: publikacją Marthy C. Nussbaum *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, znanym esejem Marii Jarymowicz opublikowanym w 1999 roku w pracy pod redakcją Józefa Kozieleckiego *Poznać siebie – zrozumieć innych* oraz rozdziałem pt. *Poznać siebie, rozumieć innych. Uniwersalne cele kształcenia* znajdującym się w publikacji M. Ledzińskiej, E. Czerniawskiej *Psychologia nauczania*<sup>3</sup>. Przywołani autorzy podejmują podobne kwestie.

---

<sup>1</sup> Zob.: T. Pilch, *Janusowe oblicze transformacji systemowej 1989–2011. Z perspektywy pedagogiki społecznej*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika wielostronna*, t. 1, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 298–314.

<sup>2</sup> Pisałam o tym w rozdziałach 1 i 2 książki: A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd.

<sup>3</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczykowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008, Dolnośląska Szkoła Wyższa (oryginał 1997); M. Jarymowicz, *Poznać siebie – zrozumieć innych*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 181–197; rozdz. *Poznać siebie, rozumieć innych. Uniwersalne cele kształcenia*, w: M. Ledzińska, E. Czerniawska (red.), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, WN PWN.

Założenia konstrukttywizmu, które przywołuję wielokrotnie, są istotne w podejściu pedagogicznym, wyjaśniają mechanizmy powstawania znaczeń w umyśle jednostki (m.in. znaczenie nadawane Innemu, samemu sobie), konstruowania wiedzy, odnoszą się do zadań instytucji edukacyjnych, także do kształcenia nauczycieli, do twórczości<sup>4</sup>. Dorota Klus-Stańska stwierdza, że: „Różnice między ujęciem psychologicznym a pedagogicznym polegają na tym, że konstrukttywizm psychologiczny jest bardziej teorią uczenia się, podczas gdy pedagogiczny tworzy raczej teorię nauczania, oraz na fakcie opisowego charakteru tez psychologicznych i postulatycznego pedagogicznych”<sup>5</sup>.

Wykorzystanie obu perspektyw w rozwiązywaniu problemów badawczych sformułowanych w tym opracowaniu, w poszukiwaniu efektywnych sposobów przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości wydaje się zasadne. Uczenie się i nauczanie trzeba ujmować integralnie<sup>6</sup>.

Konstruktivistyczne podejście do kształcenia nauczyciela opiera się na dwóch zasadach: wiedza jest aktywnie budowana, każdy uczestnik ma prawo do tworzenia własnej rzeczywistości pedagogicznej<sup>7</sup>. Składnikiem praktyki edukacyjnej i jej celem jest usprawnianie ludzkiej zdolności do konstruowania znaczeń i konstruowania rzeczywistości. Uczenie się jest procesem interaktywnym, klasa/studencka grupa ćwiczeniowa to społeczności wzajemnego uczenia się.

Edukacja nie jest technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, kwestią zastosowania teorii uczenia się, nauczania, to według konstruktystów złożony proces konstruowania, dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Por. np. prace: J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, Warszawa 1974, PIW; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; D. Klus-Stańska, *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, w: M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; S. Dylak, *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP; S. Dylak, R. Pęczkowski, P. Democolo (red.), *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*, Rzeszów 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego; U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006, Wyd. UŚ.

<sup>5</sup> D. Klus-Stańska (red.), *Świat dziecięcych znaczeń*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 25.

<sup>6</sup> Konstrukttywizm kognitywny J. Piageta i konstrukttywizm społeczny J. Wygotskiego, różne w swej wymowie, wykazują wiele obszarów wspólnych w opisie procesu nauczania i uczenia się.

<sup>7</sup> Por. prace S. Dylaka, D. Klus-Stańskiej.

<sup>8</sup> Taki punkt widzenia prezentuje: J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd.

Zasady charakteryzujące psychokulturowe podejście J. Brunera do edukacji: perspektywizmu, ograniczeń, konstruktywizmu, interakcyjności, eksternalizacji instytucjonalizacji, instrumentalizmu, tożsamości i poczucia własnej wartości uwydatniają potęgę świadomości, refleksji, wszechobecności dialogu i negocjacji<sup>9</sup>.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz wyników badań własnych<sup>10</sup> przyjmuję, że społeczności zróżnicowane kulturowo to konstruktywistyczne środowiska uczenia się. Umożliwiają wielomodalną reprezentację rzeczywistości (wiele płaszczyzn postrzegania Innego); prezentują złożoność realnego świata (złożone relacje z Innym); kładą nacisk na konstrukcję wiedzy (gotowość do uczenia się, wymiary uczenia się); rozpatrują uczenie się w określonym kontekście (społeczno-kulturowym, w oparciu o uniwersalne wartości); sprzyjają uczeniu się w realnym świecie, w naturalnych sytuacjach; wspierają refleksję na temat doświadczenia (wymiary); umożliwiają konstrukcję wiedzy zależnie od kontekstu i zawartości merytorycznej (źródła wiedzy o Innym); podtrzymują współpracującą konstrukcję wiedzy przez społeczne negocjacje (motywy uczenia się od Innego).

Uczenie się opiera się na doświadczeniu, w trakcie uczenia się jednostka uzyskuje potencjał zmiany zachowania, poznaje siebie i Innych<sup>11</sup>. Praca nauczyciela nieustannie wymaga kontaktu z Innym, zobowiązuje do ustawicznego uczenia się od Innego<sup>12</sup>.

Człowiek uwikłany jest w sytuacje graniczne i transkulturowe, są one źródłem doświadczeń granicznych i transkulturowych. Do przeżyć granicznych prowadzą m.in. relacje płci, konflikty na tle świadomości narodowej i religijnej, rozwiązywanie zadań i problemów życiowych. „Doświadczenie transkulturowe obejmuje różne bieguny osobowości, integrując wymiar naturalny i kulturowy istnienia: ciało, zmysły, uczucia, sferę poznawczą, społeczną, duchową. Podstawowe cechy doświadczenia transkulturowego – uniwersalność w wymiarze indywidualnym i zbiorowym, dynamizm psychiczny, aktywizacja symboliki inicja-

<sup>9</sup> Tamże, s. 29–68.

<sup>10</sup> Wypowiadałam się na ten temat i prezentuję wyniki badań w pracy *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Pojęciem konstruktywistyczne środowiska uczenia się posługuje się D.H. Jonassen, wskazując na osiem obszarów wspólnych w opisie procesu nauczania i uczenia się w ujęciu konstruktywizmu kognitywnego i konstruktywizmu społecznego. Cyt. za: S. Juszczyk, *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–L, cyt. wyd., s. 781–782.

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat wypowiadałam się w rozdziale 1. Por. też R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, wydanie nowe, tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczevska, Warszawa 2011, WN PWN, s. 168.

<sup>12</sup> Część IV. *Nauczyciel jako uczący się dorosły*, w: M. Ledzińska, E. Czerniawska (red.), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, WN PWN, s. 264.

cyjnej – spotykają się w jednej przestrzeni „transpsychicznej”. Dla doświadczeń transkulturowych charakterystyczne jest zderzenie się wymiaru transcendencji (archetypy) z tożsamością aktualną (obraz siebie)”<sup>13</sup>.

Dla edukacji dostrzeżenie i rozróżnienie doświadczeń granicznych i transcendentnych jest istotne, gdyż ich konsekwencje dla funkcjonowania jednostki, grupy, zbiorowości mogą być odmienne, konieczne jest zatem ich określenie, poznanie i projektowanie odpowiednich, adekwatnych działań. W doświadczeniach granicznych jednostka może się zagubić, utracić poczucie tożsamości, ulec skrajnym lub sprzecznym emocjom, poddać się dziwnym skojarzeniom, zagubić dotychczasową osobowość i nie uzyskać nic w zamian, o tyle w doświadczeniu transkulturowym *psyche* doznaje zakorzenienia w symbolach kulturowych, uczy się integralnego, dynamicznego pojmowania własnej osobowości i osobistego znaczenia faktów rzeczywistości zewnętrznej.

„Konkretną treścią doświadczenia transkulturowego jest zakorzenienie indywidualnego Ja w uniwersalnym micie, zanurzenie w symbolicznej historii narodu. Droga do uniwersalnego mitu – jak twierdzą Zenon Waldemar Dudek i Andrzej Pankala – prowadzi przez równie istotne, choć o mniejszym zasięgu przestrzennym, mity rodzinne, lokalne, grupowe<sup>14</sup>. Szczególną dbałość o zakorzenienie we własnej kulturze, ale i wychodzenie poza jej granice wykazuje edukacja międzykulturowa.

Jeżeli pedagogia (edukacji międzykulturowej) ma realizować paradygmat współistnienia, umożliwiać istotom ludzkim wykraczanie im poza „wrodzone” predyspozycje, poza kanon własnej kultury, to musi im przekazywać zestaw narzędzi, który wypracowała w tym celu kultura.

Wewnętrzne napięcia, naturalne opozycje, sprzeczności pojawiające się w codziennym życiu znajdują odpowiedzi, wskazówki, wzorce myślenia, działania, przeżywania w kulturze i symbolach, które tłumaczą i integrują *psyche* w całokształcie środowiska. Świadomość transkulturowa budzi się i kształtuje powoli, co jest osiąganym w wieloetapowym procesie doświadczania sytuacji i symboli granicznych<sup>15</sup>.

Edukacja pomaga zrelatywizować obraz siebie i świata, pomaga odkryć, że obok zewnętrznej warstwy problemu istnieją złożone uwarunkowania wewnętrzne oraz ogólne prawa, sfery archetypów. Zamiast społecznie przyjętego od otoczenia Ja, jednostka wypracowuje złożony obraz rzeczywistości, całości-

<sup>13</sup> Z.W. Dudak, A. Pankala, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 20.

<sup>14</sup> Tamże, s. 20.

<sup>15</sup> Tamże, s. 242–243.



wy, indywidualny, oparty na doświadczeniach granicznych i zrozumieniu praw rozwoju integralnej tożsamości. Ten etap pracy wewnętrznej jest ważny dla ustabilizowania się indywidualnych podstaw tożsamości.

Uczenie ma miejsce wówczas, gdy jednostka potrafi zademonstrować jego rezultaty. Nie można go obserwować bezpośrednio, ale świadczy o tym podniesienie poziomu wykonania określonych reakcji. Często jednak jednostka nie ujawnia wszystkiego, czego się nauczyła, przyswaja ogólne postawy, takie jak zainteresowanie innymi, ich kulturą, rozumienie działań reprezentantów innej kultury, których nie przejawia bezpośrednio w działaniach, w takich przypadkach uzyskała możliwość (potencjał) zmiany zachowania, ponieważ przyswoiła sobie postawy i wartości, które mogą wpływać na jej zachowania. Tego typu postawy są przedmiotem szczególnej troski edukacji międzykulturowej.

Zmiana zachowania lub potencjału zachowania może być sklasyfikowana jako wyuczona wówczas, gdy jest trwała i przejawia się w różnych okazjach. Zwróćmy uwagę na to, że względnie trwałe zmiany nie zawsze są zmianami permanentnymi, jeśli jednak coś zachowało się z poprzedniego doświadczenia, to w tym sensie zmiana jest permanentna<sup>16</sup>.

Teoretycznie rzecz biorąc, doświadczenia i działania powinny zależeć od wyznawanych wartości i posiadanych dyspozycji psychologicznych. Akceptacja spójności, egalitaryzmu w społecznościach wielokulturowych może rozciągać się na demokrację, jako ogólną zasadę organizacji życia zbiorowego i społeczności lokalnej. Takie wartości, jak solidarność, zaufanie sprzyjają samoorganizowaniu się społeczeństwa i włączaniu się w działania zbiorowe, co z kolei umacnia zaufanie, solidarność itd.

Wspólna dla konstruktywistów koncepcja rozwoju opartego na konstrukcji, dokonującej się w wyniku aktywności podmiotu, może tworzyć perspektywę do systematycznych i zrównoważonych działań w tym zakresie.

Nie negując wpływu środowiska, jednostka konstruuje własne rozumienie świata. Nieustannie zachodzące procesy asymilacji i akomodacji prowadzą do równoważenia struktur poznawczych<sup>17</sup>. Nauczyciel pełni rolę facylitatora. Umożliwia efektywne uczenie się, dostarczając uczniom odpowiedniego rusztowania. Nauczanie-uczenie się – jak twierdzi L.S. Wygotski – wyprzedza rozwój, budując jego wewnętrzne procesy<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, wydanie nowe, tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczevska, Warszawa 2011, WN PWN, s. 168.

<sup>17</sup> J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981, WN PWN.

<sup>18</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, WN PWN.

Konstruktywiści wskazują na: re-kreowanie rzeczywistości doświadczalnej (czynnik Piageta), re-konstruowanie kultury (czynnik Wygotskiego), re-kreowanie wiedzy (nowe konstrukcje dokonywane są w społecznych negocjacjach, w których ważną rolę odgrywają osobiste światy jednostek, ich doświadczenia, wartości, indywidualne perspektywy i kultura (wiedza wpisana w kulturze jest re-kreowana w ujęciu J. Brunera<sup>19</sup>).

Wielość perspektyw oglądu rzeczywistości pozwala na różne sposoby porządkować doświadczenia, kreować wizje możliwych światów<sup>20</sup>. Zdaniem J. Brunera nauczanie powinno być tak zaprojektowane, aby mogło ułatwiać ekstrapolację i wypełniać istniejące luki w informacjach, czyli wychodzić poza dostarczone informacje<sup>21</sup>, prowadzić do transgresji (przekraczanie granic własnej kultury)<sup>22</sup>.

W podjętych rozważaniach przyjmuję stanowisko obrony kanonu kształcenia ogólnego. Ma to swoje uzasadnienie w przyjętych założeniach konstruktywizmu, znajduje potwierdzenie w wynikach przeprowadzonych badań ilościowych i jakościowych. Potrzebę istnienia kanonu w nauczaniu wyjaśnia jedna z zasad nauczania sformułowana przez J. Brunera – proces nauczania powinien być ustrukturyzowany w ten sposób, aby mógł być w prosty sposób ujmowany przez uczących się i mamy tu do czynienia ze spiralną strukturą.

„Przedmiotem nauczania nie jest *powierzchnia*, lecz *głębina*: nauczać to dawać jak najwięcej przykładów praw ogólnych, wydających się oczywistymi” – pisze J. Bruner<sup>23</sup>, twórca koncepcji programu kształcenia jako układu spiralnego, zaczynającego się od intuicyjnego przedstawienia danej dziedziny wiedzy i powracającego do niej cyklicznie, by zaprezentować ją w sposób jeszcze głębszy. W tym kontekście nauczyciel to przewodnik w rozumieniu świata przez ucznia, przygotowujący go do dokonywania samodzielnych odkryć.

W kontekście dotychczasowych rozważań warto zastanowić się nad tym, jak zapewnić wysoką jakość kształcenia kandydatów na nauczycieli, dbając, z jednej strony, o efektywność mierzoną przez Krajowe Ramy Kwalifikacji, kształtować umiejętności, dbać o efekty, z drugiej zaś budować człowieczeństwo u przyszłych nauczycieli? Dialektyka czy odwrócony kierunek, a może przekładanie wiedzy na praktykę?

<sup>19</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd.

<sup>20</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 7–17.

<sup>21</sup> J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, WN PWN.

<sup>22</sup> J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, cyt. wyd.

<sup>23</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd., s. 7.

Najważniejsza jest w moim przekonaniu dbałość o kapitał ludzki, stanowią go kandydaci na nauczycieli. Badania międzynarodowe dowodzą, że kapitał ludzki jest ważniejszą niż kapitał społeczny przesłanką rozwoju w krajach uboższych, do których zalicza się nadal także Polskę. Poziom zamożności mierzony np. wysokością PKB *per capita* jest tylko dostępnym dla większości krajów wskaźnikiem stopnia złożoności relacji gospodarczych, zaawansowania technologicznego, konkurencyjności gospodarki i innych wyznaczników poziomu rozwoju społeczeństwa.

Praktyka edukacyjna – kształcenie uniwersyteckie – stanowi niewielką część działań wdrażania studiujących do kanonów kultury, może stać w sprzeczności z obecnymi w kulturze metodami wdrażania młodych ludzi do wymogów życia społecznego, a także wcześniejszymi doświadczeniami. Przez analizę własnych doświadczeń, w myśl konstrukttywizmu<sup>24</sup>, filozofii uczenia się, przyszli nauczyciele konstruują własne rozumienie świata, w którym żyją. Uczenie się jest poszukiwaniem problemów, wokół których uczący się aktywnie konstruuje znaczenia.

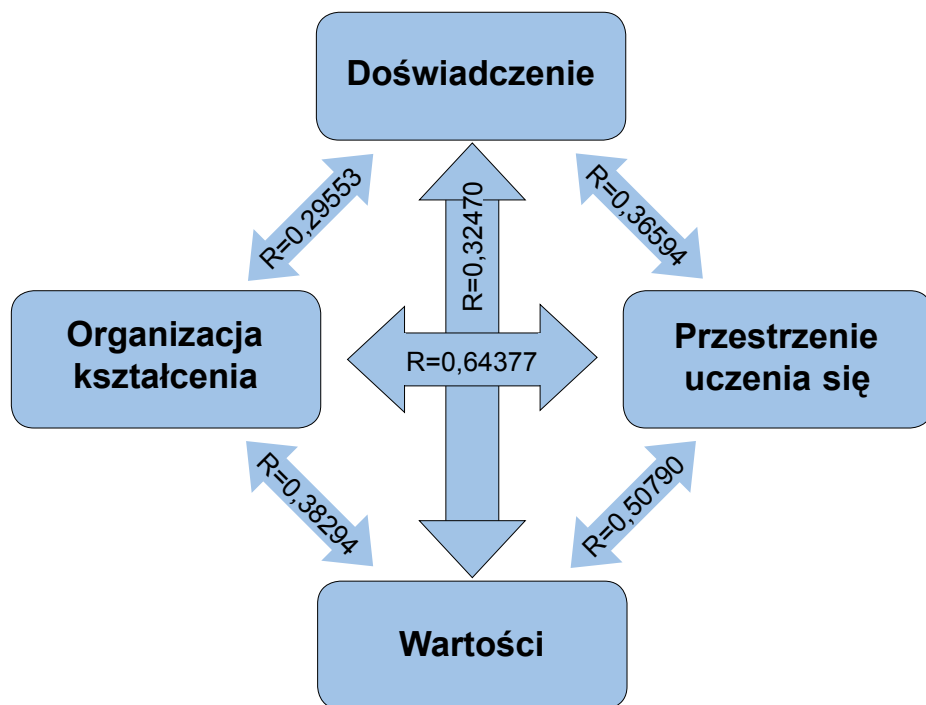
Wyniki przeprowadzonych badań ilościowych i jakościowych skłaniają do przedstawienia propozycji empirycznego modelu wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Model<sup>25</sup> ten jest jednym z głównych instrumentów poznania naukowego (i pozanaukowego), konstrukcją teoretyczną odzwierciedlającą określone cechy przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy. Może on pełnić ważną rolę w procesie wyjaśniania zjawisk związanych z edukacją nauczycielską. Stanowi wkład w wyjaśnianie procesów uczenia się od Innych i nauczania Innych w warunkach wielokulturowości. Model ten jest układem o określonych związkach między elementami tworzącymi jego strukturę adekwatną do analizowanej rzeczywistości edukacyjnej. Cztery wyznaczające go obszary/elementy (doświadczenia, przestrzenie uczenia się, wartości, organizacja kształcenia akademickiego) są silnie ze sobą powiązane, o czym świadczą wysokie wartości współczynników korelacji.

---

<sup>24</sup> W dydaktyce konstrukttywizm jest definiowany jako filozofia uczenia się oparta na założeniu, że przez analizę naszych doświadczeń konstruujemy własne rozumienie świata, w którym funkcjonujemy. Charakterystyka konstrukttywizmu zawarta jest w podręcznikach z dydaktyki, pedagogiki. Zob. także m.in.: S. Juszczak, *Konstrukttywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, cyt. wyd., s. 771–783; E. Lorek-Jezińska, T. Siek-Piskozub, K. Więckowska (red.), *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge*, Toruń 2006, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

<sup>25</sup> Przyjmuję rozumienie modelu za Andrzejem Radziejewiczem-Winnickim „Model: jeden z głównych instrumentów poznania naukowego (i pozanaukowego); konstrukcja teoretyczna odzwierciedlająca określone cechy obiektu, przedmiotu bądź danego zjawiska”. A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 614.

**Rysunek 4.** Empirycznie wyznaczony model wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości



Źródło: Opracowanie własne.

Doświadczenia, o których wiele pisałam już w tym rozdziale, mają swoje ramy, stanowią je zasady. Człowiek pozostaje w aktywnym stosunku do otoczenia, jego reakcje z otoczeniem są zdeterminowane aktualną sytuacją, kontekstem i poziomem rozwoju. Koncepcja Lawrence’a Kohlberga<sup>26</sup> zakłada stopniowe przechodzenie od zewnętrznych zdarzeń do wewnętrznych zasad i może posłużyć do interpretacji zachowań i motywów działań związanych z uczeniem się od Innych i z Innymi przyszłych nauczycieli. Autor ten założył, że struktura, czyli ogólne zasady organizacji myślenia czy ogólne schematy myślenia, są istotniejsze od treści i stanowią o istocie myślenia moralnego. Rozwój moralny polega na szeregu przekształceń, w zakresie struktur rozumowania moralnego, które odzwierciedlają coraz bardziej dojrzałe rozumienie relacji między jed-

<sup>26</sup> L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main 1995, Suhrkamp.

nostką a zasadami życia społecznego. Badani przyszli nauczyciele osiągnęli poziom III – poziom postkonwencjonalny rozwoju moralnego. Wyniki badań ilustrują tendencje wypracowania indywidualnych definicji wartości moralnych (przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła wyłonić trzy czynniki wskazujące na grupy wartości: idee, Ja, Inni)<sup>27</sup>. Motywacją do zachowań jest chęć bycia w zgodzie z obowiązującymi zasadami (stadium społecznego kontraktu) oraz powszechność uznawanych zasad moralnych (moralność). Jednostka tworzy sobie system wartości, któremu podporządkowuje normy moralne. Ocena moralna jest inspirowana osobiście przyjętymi i wewnętrznie akceptowanymi podstawowymi zasadami moralnymi o charakterze powszechnym (uniwersalne zasady sprawiedliwości, wzajemności, równości wszystkich ludzi, poszanowania godności). Motywacją jest uznanie indywidualnych wartości, wybór własnej drogi życiowej (motywacja wewnętrzna).

Wartości, motywy, którymi kieruje się kandydat na nauczyciela – idee, Ja, Inni – można odnieść do szerszego kontekstu działań człowieka – dążenia do dobra ogólnego. W kulturze zawierają się standardy wartości i reguły będące źródłem akceptowanych celów życiowych i określonych oczekiwań. W toku edukacji jednostka przyswaja i internalizuje standardy kulturowe, formułując na ich podstawie najpierw oczekiwania i aspiracje, a potem cele do osiągnięcia i zadania do wykonania. Wartości stanowią o rozwoju, byciu, stawianiu się. Od ich realizacji i uczestnictwa w nich poszczególnych jednostek zależy poziom dojrzałości osobowości i jakość egzystencji podmiotowo-osobowej, jak i skuteczność wychowania i działań pedagogicznych. System wartości spełnia kilka ważnych funkcji w procesie egzystencji. Służy rozwojowi i dojrzewaniu osobowości, pomaga w procesie integracji, ukierunkowuje i wzmacnia rozwój, a równocześnie stanowi dla podmiotu ten określony zespół jakości i wielkości, na który w sposób naturalny skierowana jest aktywność jednostki.

Wewnętrzna reprezentacja naszej kultury zaszczerpia nam wartości i normy, toteż ludzie z różnych kultur mogą odmiennie spostrzegać ten sam bodziec.

Normy zinternalizowane z naszej kultury stają się ważnymi elementami zdolnymi wpływać na spostrzeganie, ocenę i zachowanie. Gordon B. Moskowitz cytuje M. Shefira: „W toku życia jednostki i w konsekwencji jej kontaktu z otaczającym światem normy społeczne, obyczaje, wartości i tak dalej zostają przez nią zinternalizowane. Te zinternalizowane normy społeczne działają jako ramy odniesienia wśród innych czynników sytuacji, z którą są związane, a co za tym idzie, dominują lub modyfikują doświadczenie tej osoby i w kon-

---

<sup>27</sup> Szerzej na ten temat wypowiadam się w książce: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, cyt. wyd., s. 217–244.

sekwencji zachowanie w konkretnych sytuacjach”<sup>28</sup>. Autor ten utrzymuje, że całe doświadczenie jest filtrowane przez kulturę: „Nie spostrzegamy sytuacji bodźcowych obejmujących innych ludzi, a nawet otaczający nas świat w sposób indyferentny – jesteśmy obarczeni pewnymi trybami gotowości, pewnymi uznawanymi normami, które modyfikują nasze reakcje”<sup>29</sup>.

Normy kulturowe służą za wewnętrzną ramę odniesienia w spostrzeganiu osób, kiedy staramy się je zrozumieć.

A. Brzezińska pisze o stałym centrum i płynnych peryferiach. „Założmy, że naszą osobowość wyraża przekrój przez walec, który ma zaznaczone centrum, czyli oś i peryferie. Centrum jest stosunkowo stabilne i niezmiennie. Stanowi nasz rdzeń, decyduje o tożsamości. A im bliżej peryferii, tym szybciej i bardziej dostrzegalnie zachodzą zmiany. Centrum także się zmienia, tyle że wolniej, a zmiany są ukryte i nie tak łatwo je dostrzec”<sup>30</sup>.

Kręgosłup moralny stanowią: system wartości, podstawowe przekonania, ogólna orientacja życiowa, przyzwyczajenia, nawyki, rzeczy za które byliśmy w dzieciństwie często nagradzani (przyswojone wzorce mogą ukształtować nasze centrum), to swoista busola, która kieruje naszymi dążeniami. Owo centrum stanowią wartości uniwersalne.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że kandydaci na nauczycieli dostrzegają i doceniają ową busolę/centrum/kanon, podkreślają wagę drogowskazów, wartości, jasno określonych zadań, norm. Mają uzasadnioną potrzebę pewności siebie i pewności zawodowej. W czasach współczesnych, które często opisujemy w kategoriach niepewności, ambiwalencji, chaosu dnia dzisiejszego, pewność i sprawność w życiu codziennym i pracy zawodowej nauczyciela jest potrzebna i ważna. Model nauczyciela, który sam sobie wyznacza drogę rozwoju zawodowego (por. Ch. Day, O. Speck), nie sprawdza się.

W kształceniu nauczycieli opowiadam się za zachowaniem równowagi – osadzenie w zasadach, wartościach, kanonach kształcenia, ale i wzmacnianie samodzielnej potrzeby rozwoju zawodowego. Na temat dwoistości i jej różnych obszarów wypowiada się szeroko Lech Witkowski, wskazując, że owa dwoistość służy jedności<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> G.B. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego. Psychologia XXI wieku*, Gdańsk 2009, GWP, s. 58. Zob. oryginał: M. Shefir, *The psychology of social norms*, New York 1936, Harper, s. 43–44.

<sup>29</sup> Tamże, s. 99.

<sup>30</sup> A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005, Wyd. „Znak”, s. 114.

<sup>31</sup> L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kandydaci na nauczycieli pragną stabilności, chcą znać swoje zadania i wypełniać je. Istotne jest to, by je rozumieli i wypełniali we współpracy z innymi podmiotami: uczniowie, rodzice, inni nauczyciele, społeczność lokalna, by byli otwarci na Innych (w praktyce często kierują się stereotypami). Jak zatem kształtować postawę zaufania do Innych? Istotną rolę może odegrać edukacja międzykulturowa realizowana w ramach kształcenia akademickiego, przygotowująca kandydatów na nauczycieli do pełnienia funkcji lidera – propagatora idei kultury współżycia, otwartości, uczenia się od Innych we własnym środowisku lokalnym. Małe dziecko jest ufne, tą ufność możemy właściwie wzmocnić poprzez działania edukacyjne, które organizuje nauczyciel.

„Kardynalnym nakazem obecnych i nadchodzących czasów – pisał w latach 90. XX wieku Zygmunt Łomny – wydaje się być potrzeba tworzenia nowej filozofii człowieka (...) *Homo fidens* (...) Tak określony człowiek przyszłości to człowiek ufny wobec innych i wzbudzający zaufanie do siebie”<sup>32</sup>. Formuła ta współcześnie, ze względu na pozytywne doświadczenia integracyjne wielu społeczności europejskich, perspektywę rozszerzonego współżycia międzynarodowego w atmosferze zbliżenia, porozumienia, współpracy, jak i nasilenie konfliktów i wybuchu agresji w stosunku do przedstawicieli innych grup narodowych, etnicznych, religii itd. wydaje się nadal utopijna, ale niemożliwa dziś do zanegowania.

To, jak owe zadania będą wypełniali przyszli nauczyciele, zależy od ich poczucia sprawstwa, sensu własnej pracy. Wyniki badań ilościowych i jakościowych wskazują na wielki kapitał tkwiący w młodych, przyszłych nauczycielach. Większość badanych kandydatów kształcących się do zawodu nauczyciela widzi sens swojej przyszłej pracy – być może to powołanie, swoista misja, a być może cecha, właściwość, którą można przypisać osobom przygotowującym się do pracy z małymi dziećmi (istnieje społeczne przeświadczenie o tym, że praca z tą grupą wiekową wymaga większej wrażliwości). Wskazuje na to m.in. jedna z wypowiedzi: *Będąc na stażu w przedszkolu, zobaczyłam, jakie błędy popełniają nauczyciele, lekceważąc, przystając, przyzwalając na dyskryminację dziecka (otylego), uznałam wówczas, że powinnam to zmienić i podjęłam studia pedagogiczne* – dyskutant 3 (W9, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Kolejnym, empirycznie wyznaczonym elementem proponowanego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli do pracy w zawodowej są przestrzenie uczenia się (najsilniej skorelowane kolejno z organizacją kształcenia ( $r=0,64377$ ), war-

<sup>32</sup> Z. Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996, Wyd. UO, s. 143.

tościami ( $r=0,50790$ ) korelacja umiarkowana, zależność istotna<sup>33</sup> i doświadczeniami ( $r=0,36594$ ) korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała).

Związki między społeczeństwem, organizacją życia społecznego i oświatą wielokrotnie są przywoływane w literaturze pedagogicznej i socjologicznej<sup>34</sup>. Demokratyczny ład społeczny wyznacza edukacji funkcje wyzwolenia możliwości rozwojowych wszystkich ludzi. Rozwój odbywa się poprzez uczenie się. Stąd jego ważne miejsce we współczesnych działaniach. W teorii społecznej lansuje się doktrynę edukacji emancypacyjnej, krytyczno-kreatywnej<sup>35</sup>. Podkreślana jest potrzeba zmian, także w odniesieniu do edukacji nauczycielskiej (pisałam o tym w rozdziale pierwszym).

Pojmowanie edukacji – jak twierdzi J. Bruner – jest funkcją „sposobu spostrzegania kultury i jej dążeń”<sup>36</sup>. To co chcemy zrobić w odniesieniu do szkoły ma sens wtedy, gdy jest rozpatrywane w kontekście tego, co społeczeństwo zamierza osiągnąć poprzez inwestowanie w edukację. Współczesne społeczeństwa widzą szanse rozwoju w uczestnictwie w kulturze i uczeniu permanentnym swoich członków.

W kontekście wyników badań wielozmiennowych należy stwierdzić, że potrzebna jest nowa filozofia edukacji, uczenia się-nauczania. System w postaci uczącej się sieci o wzajemnym, wielostronnym oddziaływaniu na siebie uczących się, a nie system składający się z dwóch podsystemów – nauczającego i uczącego się. Wartość wskazanej tu filozofii polega na postawieniu przed szkolnictwem (wszystkie typy) zadań wymagających radykalnej zmiany w spełnianiu jednej z podstawowych funkcji, a zatem kształcenia, uznającego efekty uczenia się od Innych i z Innymi, osiągnięte nie tylko w procesie kształcenia formalnego, ale i uczenia się w praktyce życia codziennego, w procesie kształcenia się nieformalnego, integrującego proces systematycznego uczenia się przez całe życie.

---

<sup>33</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg J.P. Guilforda. Por. J.P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nie znacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

<sup>34</sup> Por. np. A. Sawicz, *Szkola a system społeczny*, Warszawa 1989, WSiP; J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, WSiP; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd.

<sup>35</sup> Por. np. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd.

<sup>36</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd., s. 4.



Jak pisze J. Bruner: „Nasze życie umysłowe przeżywamy z Innymi, kształtujemy w sposób zapewniający mu komunikatywność i rozwijamy za pomocą kodów kulturowych, tradycji”<sup>37</sup>.

Uczenie się od Innych, uczenie się z Innymi, odgrywa decydującą rolę w procesie rozwoju, w procesie kształtowania poczucia tożsamości. Wiemy o Ja z własnego wewnętrznego doświadczenia, Innych postrzegamy jako odrębne Ja. Rozpoznanie Innego w kategoriach Ja jest warunkiem koniecznym samoświadomości<sup>38</sup>.

W konstruowaniu modelu rzeczywistości zarówno osobistego, jak i dzielonego z Innymi ludźmi, w ramach określonej kultury, ważną rolę odgrywa świadomość. Pozwala ona rozumieć informacje odbierane ze środowiska, wykorzystywać je w planowaniu najwłaściwszych i najskuteczniejszych działań (1. ogranicza, redukuje dopływ bodźców; 2. selektywnie przechowuje informacje; 3. daje szeroką perspektywę do planowania)<sup>39</sup>.

W relacjach z Innym człowiek zamyka się albo intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada i czym jest<sup>40</sup>. Odpowiednia motywacja i subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia wartości oraz zorientowanie na twórczość to czynniki, które sprawiają, że rozwój człowieka jest ciągłą reorganizacją dotychczasowego doświadczenia, ustawicznym „budowaniem siebie niejako od nowa”.

Kształcenie akademickie, jak pokazał wynik przeprowadzonej analizy statystycznej, obejmuje cztery czynniki: LI – umiejętności organizowania procesu uczenia się i nauczania, LII – wiedzę, LIII – kompetencje interpersonalne i LIV – zasady etyczne.

Istotne wydaje się kształtowanie kompetencji znajdujących się na styku kompetencji osobowościowych i psychologicznych, a mianowicie umiejętności rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie z sytuacjami społecznymi i problemami. Odporność na sytuacje stresogenne powinna być kształtowana na stosownej wiedzy, umiejętności analizy sytuacji.

Kształtowanie kompetencji nauczycieli powinno odbywać się w ścisłym powiązaniu teorii i praktyki.

Mankamentem kształcenia nauczycieli jest brak przekładalności wiedzy na praktykę (na to zjawisko wskazuje T. Hejnica-Bezwińska). Dlatego kandydaci na nauczycieli tak skarżą się na brak dostatecznej liczby praktyk i dostrzegają

<sup>37</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, cyt. wyd., s. 6.

<sup>38</sup> Na kwestię tę zwracał uwagę George Mead. Por. G. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, wstępem opatrzyła A. Kłoskowska, Warszawa 1975, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

<sup>39</sup> R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 143–144.

<sup>40</sup> J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, cyt. wyd.

rozdźwięk dwóch światów – teorii i praktyki. Niebezpiecznym zjawiskiem może być wyrażanie poglądu i przekonania o tym, że teoria jest im niepotrzebna. Czyż zatem kształcimy nauczycieli, którzy metodą prób i błędów w działaniu pedagogicznym będą uczyć się i nauczać Inných? Takie poglądy i nastawienia są konsekwencją niedoskonałości kształcenia, jakiemu są poddani badani kandydaci na nauczycieli. Obok wiedzy o prawidłowościach i sposobach sprzyjania rozwojowi człowieka (wiedzę w tym zakresie wysoko oceniają badani studenci), wiedzy o koncepcjach edukacji, powinniśmy kształtować umiejętność stawiania pytań o istotę wychowania, skutki określonych strategii edukacyjnych, umiejętność dostrzegania konfliktów, usuwania ich przyczyn i poszukiwania rozwiązań. Jeśli przyjmimy, że żyjemy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, to umiejętność budowania wspólnoty uczniów, nauczycieli i rodziców, poznawania uczniów w ich środowiskach, tworzenia mikrosystemów staje się podstawowa i uniwersalna.

W literaturze przedmiotu można znaleźć propozycje systemu praktycznego przygotowania do zawodu. Według T. Lewowickiego powinien przebiegać od obserwacji i hospitacji, poprzez ćwiczenia w warunkach stymulowanych, ciągłe praktyki asystenckie, udział w formach team-teachingu, do samodzielnych prób pracy nauczycielskiej, adaptacji w zawodzie i podnoszenia kwalifikacji<sup>41</sup>.

Należy mieć świadomość, że nie jesteśmy w stanie przygotować nauczyciela na rozwiązywanie wszystkich nieoczekiwanych sytuacji. Wielokrotnie sam musi sobie z nimi radzić, ale wykazujący się mądrością w korzystaniu z wiedzy pedagogicznej, własnych doświadczeń, posiadający umiejętności organizacyjne i wychowawcze, odpowiedzialny nauczyciel jest w stanie sprostać wyzwaniom.

T. Lewowicki zauważa: „Osobliwym, bardzo ważnym obszarem kompetencji zawodowych stać się powinna wiedza, zrozumienie (i akceptacja) przemian filozofii edukacyjnej, uznanie nowej teleologii społecznej i nastawienie na spełnianie się założeń aksjologii i teleologii społeczeństw demokratycznych. To przesądzać będzie o społecznych, grupowych motywacjach i zachowaniach nauczycieli – w sumie o rzeczywistym lub pozornym dokonywaniu zmian w edukacji”<sup>42</sup>.

Edukacja nauczycielska ma charakter cykliczny. Niezbędne jest podnoszenie poziomu wiedzy i poszerzanie kompetencji. Idea ustawicznego uczenia się jest bliska tej grupie zawodowej.

<sup>41</sup> T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007, ITE, s. 120.

<sup>42</sup> Tamże, s. 121.

Oddziaływanie nauczyciela (aktywne zaangażowanie w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka<sup>43</sup>) na rozwój społeczny dziecka, rozwijanie jego kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia nie budzi wątpliwości. W edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej epizody wspólnego zaangażowania powstają między dziećmi i nauczycielami, między samymi dziećmi w sposób spontaniczny, zaplanowany w ofercie edukacyjnej. Mają one znaczenie w kształtowaniu zachowań prointegracyjnych, takich jak empatia, tolerancja, udzielanie pomocy czy współdziałanie, w związku z tym nie jest to obojętny problem kształcenia nauczycieli.

Nie wszystko zależy od wykształcenia nauczycieli. Ta grupa społeczna jest uwikłana w wiele problemów gospodarczych, politycznych<sup>44</sup>. Nawet problemy czy reformy szkół wyższych odbijają się na poziomie kształcenia nauczycieli. Badania, których wyniki prezentuję, prowadzone były w czasie istotnych zmian – zmiana ustawy o szkolnictwie wyższym, wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji, zatem okres przejściowy – szybkie przystosowywanie się do nowych przepisów, nieskoordynowane, czasem chaos w działaniach. Nie ma możliwości przeprowadzenia analizy planów studiów i programów kształcenia, analizy celów, treści, efektów realizacji poszczególnych przedmiotów, gdyż nie było dostępu do tych danych, uczelnie bowiem w okresie badań 2011/2012 na swoich stronach internetowych nie umieszczały takich danych, a ze względu na trwające gorączkowe prace nad ich opracowaniem, w formie odpowiadającej zaleceniom ministerstwa, nie chciały dokumentacji tej ujawniać.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazały, że rozwój społeczno-gospodarczy pozostaje w związku z empirycznie wyznaczonymi elementami modelu przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy (doświadczenia w kontaktach z Innymi, wartości, przestrzenie uczenia się oraz organizacja kształcenia w ramach instytucji wyższych).

Pojęcie rozwoju społeczno-gospodarczego jest pojęciem niezwykle szerokim, uwzględniającym oddziaływanie instytucji świadczących usługi społeczne (placówki oświaty, kultury, wychowania, opieki społecznej, ochrony zdrowia), środowiska zamieszkiwania (sytuacja mieszkaniowa, rynek pracy, bezpieczeństwo publiczne), zjawisk ogólnoeconomicznych (kształtujących poziom go-

---

<sup>43</sup> A. Brzezińska nazywa to epizodem wspólnego zaangażowania, jest to kontakt między dwoma jednostkami, podczas którego uczestnicy zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie razem działają względem niego; przedmiot, zdarzenie, inna cecha otoczenia staje się punktem skupiającym wspólne zaangażowanie. A. Brzezińska, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

<sup>44</sup> Zob.: J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, cyt. wyd.; też, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, cyt. wyd.

spodarki danego kraju) na warunki życia jego obywateli<sup>45</sup>. Właściwy pomiar rozwoju społeczno-gospodarczego wymaga starannego doboru odpowiednich mierników, często polega na określeniu miernika syntetycznego. W wielu opracowaniach z zakresu ekonomii za taki właśnie miernik przyjmuje się wielkość dochodu narodowego na jednego mieszkańca<sup>46</sup>. Produkt krajowy brutto obrazuje końcowy rezultat działalności wszystkich podmiotów gospodarki narodowej. Jest sumą wydatków na konsumpcję indywidualną i publiczną (wydatków rządowych i pozarządowych), inwestycji krajowych brutto oraz eksportu netto. Podstawowym składnikiem tak analizowanego PKB są wydatki na konsumpcję indywidualną. Część wydatków rządowych przeznaczona jest natomiast na konsumpcję społeczną. Wysokość konsumpcji indywidualnej i społecznej w oczywisty sposób determinuje poziom życia ludności kraju<sup>47</sup>. Świat życia podlega kolonizacji poprzez podporządkowywanie kwestii społeczno-egzystencjalnych pieniądzwowi i władzy<sup>48</sup>. Poziom życia decyduje zaś o poczuciu dobrostanu psychicznego, stymuluje uczenie się, samorozwój i samodoskonalenie.

Przedstawione wyniki badań własnych ilustrują dwa duże zakresy doświadczeń studentów, przyszłych nauczycieli – doświadczenia nabyte w różnych sytuacjach życiowych, poza intencjonalnymi procesami edukacji nauczycielskiej, oraz doświadczenia zdobyte w toku edukacji nauczycielskiej. Wyniki badań ilościowych i analizy statystyczne wskazują na pewne tendencje i mechanizmy uczenia się od Innych i nauczania Innych w badanej grupie. Niejako otwarty charakter wyników badań jakościowych pozwala na interpretacje wypowiedzi osób badanych. Niektóre wyniki można inaczej postrzegać i nadawać im własne znaczenia.

W przygotowaniu nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości niezbędne wydaje się wielostronne kształcenie, wykorzystujące różne paradygmaty, alternatywne orientacje w ich kształceniu: behawiorystyczna, humanistyczna, tradycyjno-czeladnicza, refleksyjna<sup>49</sup>. Nauczyciel to bowiem – w myśl

---

<sup>45</sup> D. Strahl (red.), *Taksonomia struktur w badaniach regionalnych*, Wrocław 1998, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu im. Oskara Langego; K. Kompa, *Budowa mierników agregatowych do oceny poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej” 2009, nr 74, Warszawa 2009, Wydawnictwo SGGW, s. 5–25, pdf (11.04.2011).

<sup>46</sup> T. Stanisław (red.), *Metody wielowymiarowej analizy rozwoju społeczno-gospodarczego*, „Zeszyty Naukowe”, Kraków 1984, Akademia Ekonomiczna w Krakowie.

<sup>47</sup> J. Berbeka, *Poziom życia ludności a wzrost gospodarczy w krajach Unii Europejskiej*, Kraków 2006, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.

<sup>48</sup> J. Habermas w swoich publikacjach (zob. bibliografia) zwracał uwagę na imperatywy systemowe podporządkowujące życie właśnie pieniądzwowi i władzy.

<sup>49</sup> K.M. Zeichner, *Alternative Paradigms of Teacher Education*, „Journal of Teacher Education” 1983, vol. XXXIV.

paradygmatu behawiorystycznego – wykonawca praw i zasad efektywnego nauczania wg z góry ustalonych wzorów kultury (obszar – zasady). Edukacja nauczycielska, zgodnie z paradygmatem humanistycznym, jest procesem stawiania się profesjonalnym mistrzem, pomaga w osobistym rozwoju z zachowaniem autonomii i profesjonalizmu<sup>50</sup>. Nie może zabraknąć w kształceniu nauczyciela praktyki terminowania, w trakcie której wiedzę i umiejętności zdobywa u boku mistrza, tzn. doświadczonego fachowca (trzecia orientacja tzw. tradycyjno-czeladnicza). Sprawa praktyki jest szczególnie ważna dla kandydatów na nauczycieli, dali temu wyraz badani, wypowiadając się w wywiadach grupowych fokusowych. Wreszcie nacisk kładzie się na umiejętność krytycznej refleksji, refleksyjnego działania, umiejętność rozstrzygania moralnych, etycznych, politycznych kwestii napotykanych w codziennej praktyce<sup>51</sup>. Refleksyjne działanie przejawia się w otwartości umysłu, odpowiedzialności, szczerości. Taki punkt widzenia w kształceniu nauczycieli nie jest spopularyzowany.

W różnym czasie różni autorzy proponują to jeden paradygmat kształcenia nauczycieli, to drugi, ewentualnie łączenie dwóch. Strategia kształcenia wielostronnego nie jest nowa, przed laty zaproponował ją Wincenty Okoń w odniesieniu do nauczania-uczenia uczniów<sup>52</sup> oraz kształcenia nauczycieli<sup>53</sup>. Dostrzec można podobieństwa opracowanej przez W. Okonia koncepcji kształcenia nauczycieli i wielostronnego nauczania-uczenia się (uczenie się przez przyswajanie, uczenie się przez odkrywanie, uczenie się przez przeżywanie, uczenie się przez działanie), przywoływanego i empirycznie weryfikowanego modelu uczenia się E. Wengera (który obejmuje cztery obszary: wspólnotę – uczenie się jako przynależenie; znaczenia – uczenie się jako doświadczanie; praktykę –

<sup>50</sup> Szerzej na ten temat H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji*, w: Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000, IBN; E. Czykwin, *Świadomość nauczycieli*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>51</sup> Refleksyjność w kształceniu nauczycieli H. Mizerek proponuje wzbogacić o trzy poziomy: techniczny, praktyczny, krytyczny. H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji*, w: Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, cyt. wyd., s. 339.

<sup>52</sup> W. Okoń wyróżnia cztery drogi uczenia się i nauczania (asymilacji, problemowa, emocjonalna, operacyjna). Zgodnie z jego teorią wszystkie cztery strategie, stanowią integralną całość, zapewniają najlepsze rezultaty kształcenia, przyczyniają się do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości i kształtują ją harmonijnie, aktywizują różne drogi i metody uczenia się, przygotowują do korzystania z różnych sytuacji dydaktycznych i różnych umiejętności, zapewniają aktywne i świadome uczestnictwo, jednocześnie przygotowując do samodzielnego uczenia się i kształcenia ustawicznego. Por.: W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967, NK; W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problemy aktywności uczniów*, w: W. Okoń, *O intensyfikacji nauczania i wychowania*, Warszawa 1966, PZWS.

<sup>53</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, cyt. wyd.; tenże, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, cyt. wyd.

uczenie się jako działanie, tożsamość – uczenie się jako stawianie)<sup>54</sup> oraz czterech filarów współczesnej edukacji J. Delorsa<sup>55</sup>.

Wielostronne nauczanie-uczenie się to proces dziejący się. Nie może zawierać listy zamkniętych kompetencji, powinien rozwijać gotowość do ciągłego uczenia się w zakresie technicznym – dobór skutecznych środków do realizacji; praktycznym – rozważania nad celami, założeniami, rezultatami; krytycznym – rozważania nad moralnymi i etycznymi wymiarami działania zachodzącymi między osobistym ich działaniem a kontekstem kulturowym, społecznym, politycznym, personalnym, wrażliwość na Innych (zrozumienie natury stereotypów i uprzedzeń, pogłębiona świadomość własnego, nacechowanego uprzedzeniami myślenia, zaangażowanie etyczne w dążeniu do sprawiedliwego traktowania wszystkich dzieci). Zadaniem nauczyciela jest stopniowe odkrywanie swojego miejsca i obowiązków w poszerzonej wspólnotcie ludzi, dialog zmierzający do przełamywania lęków, uprzedzeń, stereotypów, w duchu twórczego spotkania z drugim człowiekiem, w myśl zasad humanizmu – wszyscy wyrastamy z tego samego pnia.

Praktyczna realizacja i nabywanie kompetencji do rozwijania u nauczyciela i dziecka zachowań sprzyjających wzajemnemu zrozumieniu i współpracy, spójności i integracji, może przekładać się na strategie korespondujące z wymiarami uczenia się K. Illerisa.

Kognitywną (poznawczą) – dostarczanie wiedzy na temat kulturowych, społecznych, edukacyjnych uwarunkowań odmienności występujących w społeczeństwie, włączanie tej wiedzy w istniejącą strukturę i konstruowanie nowej wiedzy. Student rozpoczynający edukację posiada już wiedzę, utarte schematy, doświadczenia, proces kształcenia ma uruchomić u niego potrzebę modyfikacji jego prywatnej teorii<sup>56</sup>.

Afektywną – stwarzającą możliwości bezpośredniego emocjonalnego kontaktu z odmiennością, emocjonalnego otwierania się na nowe doświadczenia

---

<sup>54</sup> E. Wenger, *Communities of Practice*, Cambridge 1998, cyt. wyd.

<sup>55</sup> W raporcie J. Delorsa znajdujemy cztery filary współczesnej edukacji akcentujące konieczność uczenia się: uczenie się harmonijnego współistnienia – rozwijanie zrozumienia dla bliźnich; uczenie się zdobywania wiedzy – przekazywanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzenie potrzeby uczenia się przez całe życie; uczenie się do działania – rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej; uczenie się do życia – żaden z ludzkich talentów: pamięć, logiczne myślenie, fantazja, umiejętności cielesne, zmysł estetyki, umiejętność komunikacji, naturalna chryzma przewodzenia w grupie, nie mogą zostać zaprzepaszczone. Zob. J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, cyt. wyd.

<sup>56</sup> H. Mizerek, *W stronę refleksyjnego modelu nauczania*, „Kształcenie Nauczycieli” 1994, t. 3, cz. 4.

i wartości w kontaktach z ludźmi różniącymi się wiedzą, kulturą, sprawnościami, umiejętnościami rozwiązywania problemów.

Partycypacji – umożliwianie wspólnego działania edukacyjnego, poszerzania zakresu dotychczasowych werbalnych i pozawerbalnych doświadczeń jednostki związanych z koncepcją własnej osoby w relacji z Innymi o różnych sprawnościach i wiedzy, uczestnictwo społeczne – uczenie się w sieci, od siebie wzajemnie, branching<sup>57</sup>.

W kształceniu nauczycielskim gwarantujących wielostronność obok wiedzy naukowej i umiejętności praktycznych, istotne jest rozwijanie uczuć i wrażliwości na Innego, uczenie sztuki życia, sztuki stosunków międzyludzkich i społecznych, wszystkiego, co decyduje o kulturze współżycia zbiorowego i realizacji paradygmatu współistnienia obecnego w edukacji międzykulturowej.

Należy wykorzystać wszystkie możliwości, jakie tkwią w samym systemie kształcenia nauczycieli, bowiem system ten w głównej mierze oddziałuje na niebezpieczną dla młodego pokolenia jednostronność edukacji szkolnej. Wielostronność kształcenia jest ideą mogąca korzystnie wpłynąć na udoskonalenie i podniesienie efektywności edukacji nauczycielskiej, podobnie jak i systemu szkolnego. Na fakt ten zwracał uwagę przed laty W. Okoń. Idea ta znalazła szerokie zastosowanie w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. W stopniu wyraźnie odczuwalnym nie jest obecna w kształceniu nauczycieli. Nie będę charakteryzować bliżej założeń teorii kształcenia wielostronnego, bo są one w literaturze opisane<sup>58</sup>.

W opracowaniu tym zajęłam się tymi uwarunkowaniami edukacji, które oddziałują na intensyfikację procesów uczenia się od Innego kandydatów do zawodu nauczyciela, a w konsekwencji od ich przyszłych uczniów. Uczenie się ujmuję szeroko, parafrazując ujęcie W. Okonia – nie tylko jako nabywanie wiedzy w interakcjach przebiegających w różnych kontekstach społecznych, kulturo-

---

<sup>57</sup> Por.: S. Mieszalski, *Szkolna edukacja wobec wyzwań kumulatywnej ewolucji kulturowej*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika wielostronna*, t. 1, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 400–408; A. Fazlagić, *Szkola jako instytucja ucząca się*, w: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie się metodą projektów*, Warszawa 2002, WSiP; A. Fazlagić, *Intellectual Capital and Benchmarking*, Poznań 2006, Rys STUDIO.

<sup>58</sup> Istnieje bogata literatura na temat teorii wielostronnego kształcenia, m.in. prace: W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problemy aktywności uczniów*, w: W. Okoń, *O intensyfikacji nauczania i wychowania*, Warszawa 1966, PZWS; tenże, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, wyd. 4, Warszawa 1987; tenże, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, cyt. wyd.; B. Komorowski, *Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji*, Lublin 1968, UMCS; W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

wych i innych, ale i jako rozwiązywanie problemów, uczenie wartościowania, kształtowanie postaw, rozwijanie umiejętności i opanowywanie różnych form działania niezbędnych do funkcjonowania w wielokulturowej rzeczywistości w kontaktach z reprezentantami odmiennych kultur. Zasięg tych kontaktów znacznie się rozszerza. Przyjmuję tu wielowymiarowe ujęcie Innego<sup>59</sup>, różniącego się ze względu na płeć, wiek, wyznanie, religię, etniczność, narodowość, rasę, (nie)pełnosprawność, sposób myślenia, system wartości, status społeczny itd.). Uczenie się od Innych i z Innymi sprzyja „stawaniu się” – konstruowaniu tożsamości.

Na przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości oddziałuje wiele uwarunkowań: wewnętrzne, zewnętrzne; inne rozróżnienie – indywidualne, społeczne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne itd.

Jakość edukacji nauczycielskiej to skuteczna i elastyczna obecność absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, to kształcenie uczniów we wspólnocie, wdrażanie idei międzykulturowości i realizacja paradygmatu współistnienia.

Wielostronny ogłód spraw związanych z doświadczeniami społecznymi przyszłych nauczycieli i ich przygotowaniem do pracy w warunkach wielokulturowości inspirowa do nowych poszukiwań, zachęca do podejmowania nowych ujęć teoretycznych i sugestii praktycznych, ale też do dążenia do integracji. Proponuję nowe ujęcie i odczytanie dawniej prezentowanych poglądów dotyczących efektywności kształcenia nauczycielskiego. Idea dobrego, wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo powraca. Bardzo ważne w dążeniu do zapewnienia współczesnym społeczeństwom rozwoju zrównoważonego jest wspólne, łączne generowanie, tworzenie nowych „produktów”.

Edukacja nauczycielska w warunkach wielokulturowości ma szanse na większą efektywność, skuteczność wówczas, gdy uwzględniać będzie i wykorzystywać kogenerację<sup>60</sup> dominujących obszarów swoich uwarunkowań: dotychczasowe doświadczenia indywidualne, międzygrupowe studentów; wartości; przestrzenie uczenia się; prakseologiczno-metodyczne prawidłowości organizacji kształce-

<sup>59</sup> Wielowymiarowość przestrzeni psychologicznej zakłada możliwość wyodrębnienia wielu różnych wymiarów, na których jednocześnie mogą być rozpatrywane reprezentacje (reprezentacja pod względem wieku, płci, pokrewieństwa; odległości fizycznej – znajomy, sąsiad, mieszkaniec innego kraju; odległości semantycznej – podobieństwa i różnice postaw, zainteresowań; wymiaru społecznego – człowiek tej samej czy innej grupy, klasy, typu, pełnosprawny, niepełnosprawny). Por. J. Reykowski, Z. Smoleńska, *Przestrzeń psychologiczna a regulacja społecznego zachowania*, „Studia Psychologiczne” 1982, t. XX, nr 2.

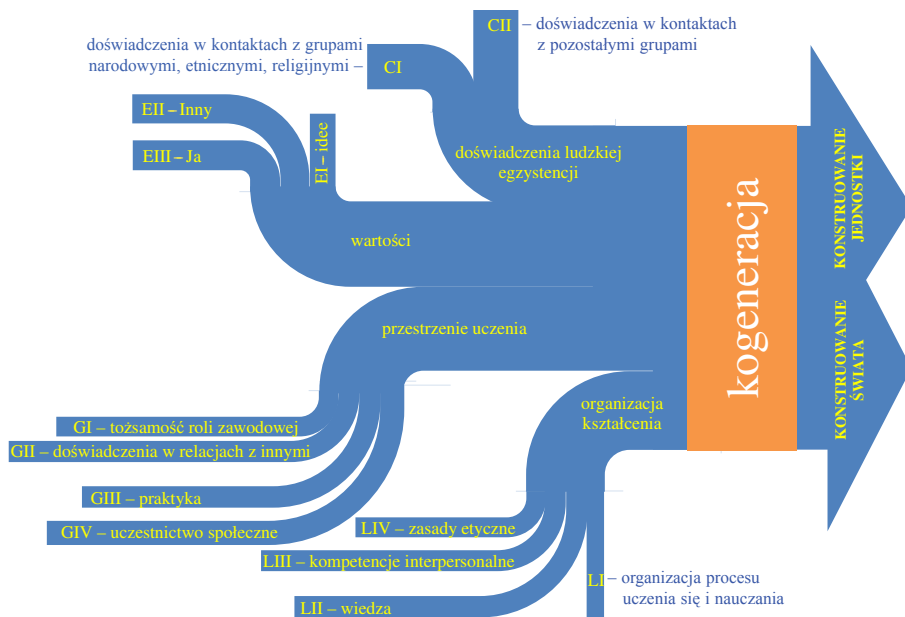
<sup>60</sup> Pojęcie kogeneracji zapożyczam z terminologii technicznej. Stosuję go w interpretacjach dotyczących czterech przestrzeni uczenia się. Por. rozdział 3 tego tomu, s. 115–120.



nia akademickiego; kondycja gospodarczo-ekonomiczna; konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, w tym wielokulturowość, ustawiczność uczenia się.

Przedstawiona propozycja wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości i systematyzacja zjawisk związanych z wystąpieniem procesu uczenia się od Innych i nauczania Innych zbliżona jest do szczególnego typu modelu, jakim jest model pojęciowy, utworzony, uproszczony konstrukt danego wycinka rzeczywistości. Model jest zatem z jednej strony pewnym konstruktem pojęciowym (układem) odnoszącym się do jakiegoś układu realnego (rzeczywistości edukacyjnej przyszłych nauczycieli formalnej i nieformalnej), z drugiej zaś zespołem założeń teorii (ukrytych lub *explicite* wyłożonych), założeń upraszczających lub idealizujących rzeczywistość<sup>61</sup>.

**Rysunek 5.** Model wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości



Źródło: Opracowanie własne.

Wymienione obszary to swoiste elementy modelu wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Wzajemnie się przenikają, towarzyszą sobie w procesie kształcenia nauczycielskiego. Działają

<sup>61</sup> P. Sztompka, *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej*, Wrocław 1971, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 37–38.

one wspólnie, mają udział zarówno w obowiązkach, jak i odpowiedzialności za wyniki – efekty kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela. W procesie kogeneracji wszystkie obszary uwarunkowań przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości działają łącznie, uzupełniają się, wzajemnie się przenikają, towarzyszą sobie. Powstaje wartość dodana – świadomy własnego uczenia się od Innych i z Innymi oraz nauczania Innych kandydat na nauczyciela jednocześnie staje się – zarówno wytwarza/konstruuje wiedzę o sobie (w tym o wykonywanym zawodzie), jak i konstruuje świat. Zastosowanie kogeneracji w pedagogice jako dyscyplinie nauki i w edukacji jako obszarze działań społecznych daje większe szanse i nadzieje na nową jakość zarówno rozwoju indywidualnego (człowiek będzie lepiej radził sobie w zróżnicowanej gospodarczo i kulturowo rzeczywistości), jak i rozwoju społecznego (kreowanie świata ludzi pomocnych, solidarnych, wrażliwych na problemy społeczne, pragnących i działających na rzecz pomyślności i szczęścia własnego i innych ludzi).

Wielostronny model kształcenia polega na docenianiu wagi wszystkich wyróżnionych czynników w całościowym kształceniu. Za warunek powodzenia nauczyciela przyjmuję nierozzerwalność uczenia się od Innych i nauczania Innych, wdrożenie do ustawiczności kształcenia. Szerokie i konsekwentne stosowanie idei wielostronności w kształceniu nauczycieli może rozwinąć u nich myślenie innowacyjne, krytyczne, postawy twórcze, przygotować do pracy badawczej, a także przygotować do uczenia się przez całe życie.

Obecnie w kształceniu nauczycieli nacisk kładzie się na efekty uczenia się, jest rzeczą pożądaną, by przyszli nauczyciele uświadomili sobie w toku studiów wielowymiarowość uczenia się, a tym samym uprzytomnili sobie możliwości łączenia ze sobą różnych jego elementów i ich modyfikacji, istotne jest nierozdzielanie uczenia się od nauczania.

Nauczyciel przyszłości powinien być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, tj. autonomicznego, wolnego, twórczego, zakorzenionego we własnej kulturze, a także otwartego, potrafiącego wychodzić poza granice własnej. Ma kształtować wychowanka zgodnie z jego potrzebami, zainteresowaniami, postawami, temperamentem i zdolnościami, wspierać kształtowanie jego wielopłaszczyznowej tożsamości. Przytoczyć można tu sentencję uczonego mędrca starożytnych Chin Konfucjusza (o którym Chińczycy mówią z szacunkiem jako o Pierwszym Nauczycielu): „Kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, Ten może być nauczycielem innych”<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Lun Yü, *Konfucjusz. Dialogi*, Warszawa 2008, Biblioteka Filozofów; K. Nowak, *Leksykon złotych myśli*, wybór, Warszawa 1998, s. 119.

Człowiek jest istotą wielowymiarową, stąd konieczność wielostronnych działań zrównoważonych, pobudzających kształtowanie (się) tych wymiarów.

Dostrzegając i akceptując moralną złożoność ludzkiej egzystencji, Bogdan Suchodolski zaproponował odpowiednio rozwinięty, bogaty katalog cech i postaw ludzkich (*homo sapiens*, *homo creator*, *homo ludens*, *homo faber*, *homo viator*, *homo oeconomicus*, *homo fidens*, *homo amans*). Portret człowieka w opisie B. Suchodolskiego jest bardzo szczegółowy i wielostronny<sup>63</sup>. Istoty człowieczeństwa upatruje się w *homo sapiens* (określenie biologicznego gatunku ludzkiego), *homo valens* (istota dzielna<sup>64</sup>, która nie tylko poznaje świat, lecz także go przeżywa, wartościuje, ustala swój stosunek do świata, do życia i do innych ludzi; *homo faber* człowiek jako istota zmieniająca świat, w którym żyje (*homo faber* korzysta z danych poznania i kieruje się celami, które wyrażają jego emocjonalny stosunek do wartości). Człowiek pełny (*homo concors*) to istota harmonijnie rozwinięta, zgodna wewnętrznie, aktywna we wszystkich trzech sferach poznania świata, przeżywania wartości i zmieniania świata. *Homo creator*, który poznając, wartościując i zmieniając rzeczywistość, staje się autorem nowych i oryginalnych rozwiązań w sferze życia społecznego i ekonomicznego.

Nauczyciel pełni kilka ról jednocześnie: pracownika, osoby prywatnej, „aktora” występującego przed publicznością, członka grupy etnicznej, wyznaniowej, opiekuna oraz kobiety albo mężczyzny. Dysponowanie wymienionymi rolami i ich obsadzanie zależy od sytuacji – każdy ma tu swoje osobiste skłonności i upodobania. Spotykamy także konflikt ról, jeśli pełnienie kilku naraz się wyklucza albo osobowościowo nie potrafimy się do niektórych z nich dostosować.

Nauczyciel przygotowujący się do pracy z małymi dziećmi w warunkach wielokulturowości musi uwzględniać sytuację zróżnicowania kulturowego i specyfikę rozwoju małych dzieci oraz specyfikę instytucji, w jakich pracuje. Przedszkole i szkoła to instytucje przejścia dziecka od tego, czym się zajmują i co wiedzą, do tego, co wiedzą i robią dorośli. Nauczyciel jest znaczącym twórcą i autorytetem kontekstu społecznego przedszkola, szkoły. Nie może być tylko przyuczony do praktyki, którą przekazuje, lecz znawcą praktyki przyuczonym do przekazywania<sup>65</sup>. Chodzi zatem o to, by nauczyciel zaangażowany w praktykę uczył się z niej myśleć, poznawać i działać. Ten aspekt praktyki pojawia się w modelu E. Wengera, gdzie nauczyciele tworzą wspólnotę uczących się w toku praktyki. Za każdym razem, gdy jednostka w ramach pewnej praktyki

<sup>63</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, WSiP, s. 12–34.

<sup>64</sup> Znaczenie temu pojęciu nadał Tadeusz Kotarbiński – człowiek dzielny jest m.in. spolegliwy, stać go na godne życie. Zob. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966, Wiedza Powszechna.

<sup>65</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, Warszawa 2000, WSiP.

nauczy się coś robić, za każdym razem odkrywa coś, czego jeszcze nie umie. Najwyższy poziom uczestnictwa społecznego w praktyce społecznej to wspólne eksplorowanie obszarów, w których staje się ona problematyczna, co oznacza ich wcielanie do centralnej struktury.

Konkludując, wypada zgodzić się z T. Hejnicką-Bezwińską, która stwierdza, że: „Eksponowanie wymiaru kulturowego w uprawianiu nauk humanistycznych, między innymi socjologii i psychologii, powinno zachęcać pedagogów do uczynienia tego samego w ramach pedagogiki. Symptodem nowej orientacji w uprawianiu pedagogiki może być rewitalizacja pedagogiki ogólnej, a wraz z nią przywracanie myśleniu, wiedzy i badaniom pedagogicznym ich wymiaru filozoficznego, teoretycznego i historycznego<sup>66</sup>.”

---

<sup>66</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 163.



## Zakończenie

Edukacji na poziomie wyższym<sup>1</sup> stawia się wymagania „podtrzymywania wzrostu gospodarczego, podnoszenia jakości życia i wzmacniania struktur społecznych”<sup>2</sup>. Niestety nie stanowi ona panaceum na problemy społeczne i ekonomiczne jednostek, grup czy zbiorowości (zauważalny wzrost odsetka bezrobotnych wśród osób z wyższym wykształceniem)<sup>3</sup>, nie łagodzi też napięć aksjologicznych, konfliktów między przedstawicielami różnych grup narodowych, religijnych występujących w przestrzeni wielowymiarowej.

Wyniki przeprowadzonych badań przyszłych nauczycieli wskazują na to, że nie potrafią w wystarczającym stopniu radzić sobie w nowych, nieprzewidywalnych sytuacjach. Mają świadomość, że ukończenie studiów nie gwarantuje im podjęcia pracy i dostrzegają konieczność nieustannego kształcenia. Bo przecież, żyjąc w społeczeństwie wiedzy, są skazani na uczenie się – nawet po ukończeniu studiów nie kończy się proces uczenia się ustawicznego.

W dynamicznie zmieniających się warunkach trudno uznać wykształcenie zdobyte na studiach za wystarczające. M. Czerepaniak-Walczak podkreśla, że: „Kluczowe znaczenie mają wyuczalne dyspozycje osoby do uczenia się. I to one zadecydują o powodzeniu obecnej reformy edukacji (nie tylko akademickiej – europejskie ramy kwalifikacji, EKR, obejmują jednak wszystkie szczeble edukacji)”<sup>4</sup>.

W wielu przywoływanych propozycjach teoretycznych wskazuje się na zagadnienie uczenia się oraz jego nowego profilu jako zbioru reguł sterujących jego kulturowymi zachowaniami, jak również na to, iż dzięki pogłębionej refleksji nad strukturą uczenia się i jego psychospołecznych kontekstów nabiera ono charakteru swoistego paradygmatu mającego znaczenie empiryczne, eks-

---

<sup>1</sup> H. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 65.

<sup>2</sup> T. Fleming, *Skazani na uczenie się*, w: M. Murpfi, T. Fleming, *Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo*, przekład, A. Nizińska, w: J. Habermas, *Teoria krytyczna i edukacja*, Wrocław 2012, DWS, s. 132.

<sup>3</sup> J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

<sup>4</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 40.

plikacyjne i predyktywne, szczególnie istotnego przy analizowaniu zjawisk przygotowania jednostki i jej funkcjonowania w rozmaitych dziedzinach życia indywidualnego i zbiorowego, w tym także w społecznościach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego.

Brakuje w naszej literaturze nowych odczytań, reinterpretacji czy rewitalizacji podstawowego dla nauk o wychowaniu pojęcia uczenia się.

Zawarte w niniejszej rozprawie, ale i we wcześniejszej monografii pt. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, źródła, wyniki badań ilościowych i jakościowych i ich analizy zachęcają do sięgnięcia zarówno do klasycznych ujęć, jak i najnowszych opracowań; udowadniają, że można poszukać zupełnie nowych tropów, odchodząc od jednowymiarowej mapy opisywania czy wyjaśniania istoty uczenia się w przygotowaniu nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości, idąc w kierunku prowadzenia syntetycznych i porównawczych badań w tym zakresie.

Powróciłam w tej pracy do wcześniejszych już publikowanych rozpraw czy badań, poszerzając i aktualizując najważniejsze kwestie, by spojrzeć na problematykę przygotowania nauczycieli do pracy z innej perspektywy oraz by zachęcić innych do dyskusji, podjęcia własnych dociekań.

Ustawicznie pojawiają się nowe zjawiska i procesy wymagające diagnozowania w zmiennych i dynamicznych sytuacjach wielokulturowości i zachodzących procesów regionalizacji i globalizacji. Przedstawione diagnozy i analizy mogą być użyteczne dla przyszłych nauczycieli i ich kształcenia.

Edukacja jest obszarem życia społecznego, który pozostaje pod silnym wpływem zjawisk, procesów dokonujących się w polityce, w dominujących ideologiach, a także w gospodarce, kulturze i innych dziedzinach ludzkiej działalności<sup>5</sup>. W naukach pedagogicznych problematyka relacji między kulturą a edukacją zaowocowała dostrzeżeniem nowych obszarów badawczych, otwarciem się na wiele subdyscyplin naukowych oraz formułowaniem nowych zadań dotyczących osoby nauczyciela w procesie edukacyjnym.

Analiza dominujących obszarów i przejawów przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości prowadzi do wyodrębnienia elementów typowych:

- obszar rozmaitych, dotychczasowych doświadczeń indywidualnych, międzygrupowych, jako uwarunkowań przygotowania do pracy nauczycielskiej w warunkach wielokulturowości, potrzeb, oczekiwań, propozycji;

---

<sup>5</sup> T. Lewowicki, *O ideach i praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1–2 s. 5.

- doświadczenia te wspomagają zrozumienie i wykorzystanie wiedzy w kontaktach z reprezentantami odmiennych kultur;
- filozofia edukacji – niezbędne jest uświadomienie przyszłym nauczycielom warunków działalności, np. wielokulturowość, zmaganie się z oporem różnych środowisk – uczniowie, rodzice, nauczyciele, przełożeni, ukształtowanie wewnętrznego przekonania o znaczeniu edukacji międzykulturowej;
  - kogeneracja z czterech przestrzeni uczenia się sprzyja „stawaniu się” jednostki, konstruowaniu przez nią rzeczywistości noszącej znamiona integracji, spójności, realizacji paradygmatu współistnienia, obecnego w edukacji międzykulturowej;
  - prakseologiczno-metodyczne prawidłowości organizacji kształcenia, metody, zasady, formy, środki oddziaływania (organizację kształcenia wyznaczają 4 czynniki: kompetencje interpersonalne, zasady, wiedza, organizacja procesu uczenia się-nauczania);
  - kondycja gospodarczo-ekonomiczna, konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne oddziałujące na życie małych i dużych społeczności na pograniczach i w centrum Polski.

Zastosowana konstrukcja daje szanse do porównań, opisu, poszukiwania związków i ich wyjaśnień, zbliża do lepszego zrozumienia mechanizmów i uwarunkowań przygotowania przyszłego nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości.

Zastosowanie wielozmiennowych modeli statystycznych<sup>6</sup> w badaniach pedagogicznych stworzyło możliwości interpretacyjne, rozwiązało problem grupowania obiektów (osób) lub cech (zmiennych) w jednorodne podzbiory (czynniki koncepcyjne), pozwoliło określić kierunki i zakres wielokrotnej determinacji zmiennych niezależnych i zależnych (poziom rozwoju społeczno-gospodarczego, pogranicze/centrum a doświadczenia, cenione wartości, przestrzenie uczenia się, organizacja kształcenia); umożliwiło określenie wzajemnego oddziaływania zbioru zmiennych na siebie (empiryczny model przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości).

Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o tym, że wiele symptomów zrozumienia i życzliwości wobec Innych i wielokulturowości pojawia się u przyszłych nauczycieli żyjących w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego, pogranicza i centrum. Wszystko to pozwala na opty-

---

<sup>6</sup> Na znaczenie wielozmiennowych modeli statystycznych w badaniach psychologicznych zwracał uwagę m.in. J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, Warszawa–Poznań 1987, WN PWN.



mistyczne spojrzenie i wiarę, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego z powodzeniem będą prowadzić działania na rzecz rozwoju i integracji współczesnych społeczności noszących znamiona wielokulturowych, przyczyniając się do budowy społeczeństwa demokratycznego.

Uczelnie wyższe mają kształcić kadrę naukową i prowadzić szeroko rozumianą dydaktykę i wychowanie. Ich zadaniem pozostaje dbałość o standardy intelektualne, metodologiczne i etyczne kształcenia<sup>7</sup>. Jedną z istotnych tendencji, która determinuje kształt szkolnictwa wyższego, jest spojrzenie na uczelnie przez pryzmat rozwijanej w Unii Europejskiej idei społeczeństwa opartego na wiedzy, dialogu, porozumieniu i współpracy<sup>8</sup>. Znaczenie wykształcenia oraz współpracy edukacyjnej dla rozwoju i umocnienia stabilnych, pokojowych i demokratycznych społeczeństw uznawane jest powszechnie na gruncie europejskim<sup>9</sup>.

Najważniejsze w życiu społecznym jest to co dzieje się między ludźmi, to co łączy ich w spójne zbiorowości (więź społeczna). Jednostki spostrzegają Innych ludzi, lokalizują ich w przestrzeni, uświadamiają sobie ich obecność (styczność przestrzenna). Wzajemne zainteresowania prowadzą do kształtowania (się) postawy wzajemnej sympatii, która może przekształcić się w łączność psychiczną.

Nową perspektywę w edukacji nauczycielskiej stwarza edukacja międzykulturowa. T. Lewowicki stwierdza: „(...) sprawy dotyczące edukacji, a szczególnie edukacji międzykulturowej, mogą i powinny odegrać istotną rolę w procesie europejskiej wspólnoty. (...) Edukacja międzykulturowa ma w warunkach europejskich do spełnienia – jak sądzę – jeszcze inne funkcje. Wspierając integrację europejską, przyczynić się może do powodzenia projektu, który może być wzorem dla społeczeństw i państw w innych częściach świata<sup>10</sup>.

Uczenie się międzykulturowe jest faktem, a zadaniem pedagogiki jest jego opisywanie i wyjaśnianie oraz projektowanie. Jest to zadanie trudne do wykonania zarówno ze względu na złożony i interdyscyplinarny charakter tej proble-

<sup>7</sup> J. Brzeziński, *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, w: W. Ambrozik, K. Przyszykowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 50–55.

<sup>8</sup> Zob. *Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji uniwersytetów: edukacja, badania naukowe, innowacje*, w: [www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego](http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/system-szkolnictwa-wyzszego) (11.04.2011).

<sup>9</sup> Stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (The European Higher Education Area) znajduje swoje odzwierciedlenie w Deklaracji bolońskiej podpisanej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów szkolnictwa wyższego z 29 krajów Europy.

<sup>10</sup> T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 43.

---

matyki, jak również ze względu na obiektywne warunki. Kwestie przejmowania elementów innej kultury to zazwyczaj obszar drażliwy, do niedawna rzadko eksponowany w analizach i badaniach naukowych. Jeśli jednak mamy budować nowe demokratyczne *civil society* (korzystając z kategorii A. Radziewicza-Winnickiego), to należy nie tylko dostrzec rolę i odpowiedzialność nauczycieli jako elit intelektualnych w procesie integracji społecznej na miarę XXI wieku, ale przede wszystkim troskę, by pomóc im tę rolę odegrać należycie.



## **On preparing teachers for work in multicultural conditions – contexts, students' opinions, suggestions**

### **(Summary)**

The presented study constitutes a continuation of the discussion and presentation of research results which the authoress introduced in her previous publication “*Social experiences in preparing future teachers for work in multicultural conditions*” (Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek). Both books are mostly based on the results of extensive, multivariate studies conducted in several academic environments which differ in location (the centre or borderland of Poland) and the socio-economic potential.

The focus in this volume is on teacher education: on the dimensions of learning from Others, on teaching Others, on the fields of preparing the teacher for work in the multicultural environment. What the study also presents are students' opinions on current education and preparation of teachers for work in multicultural conditions and their suggestions for change. The results of the presented quantitative and qualitative studies constitute the foundation for interpreting and presenting a suggestion for the model of teachers' multisided preparation for work in multicultural conditions.

What prevails in the theoretical layer of the book are the references to social psychology of development and to the idea of constructivism. The associations are also emphasized in R. Havighurst's concept of developmental tasks. The theoretical assumptions were discussed more broadly in the previous volume. The consciously applied eclectic approach results in numerous interpretations and references to J. Bruner's socio-cultural perspective of learning, K. Illeris's whole complexity of learning, and social practices of learning – E. Wenger's learning in the environment of work.

The applied methodological assumptions, presented research orientations and concepts, as well as (formulated in detail) aims and problems determined the eclectic procedure of the (quantitative-qualitative) studies. The use of statistic methods and techniques, e.g. data clustering, canonical correlation analysis, factor analysis, enabled capturing all the variables introduced in the study.

Qualitative studies were applied twice as the introduction to quantitative studies (individual interview) and as the way of verifying and interpreting the results of quantitative research. The narrative interview and focus group interview allowed to gain more profound knowledge of social experiences in relations with representatives of other cultures, the attitudes to various Others, and hidden motivation in future teachers' conduct.

The wealth of the collected empirical material (1268 respondents, i.e. 1268 objects, each with 225 variables, and the material obtained in 12 group interviews, with the participation of 84 people), acquired in the studies among students of pedagogy in three central zones of Poland and three borderland ones differentiated in terms of socio-economic development, and its interpretation provide a lot of significant information and open new prospects for the research on the border of intercultural education and general pedagogy, pedeutology, several subdisciplines of psychology and sociology, and other fields of broadly understood humanities.

What seems cognitively valuable are the analyses concerning the factors of individual and social learning, and – as a consequence – of shaping the space of learning from Others, as well as analyses concerning four dimensions of learning (identity of the professional role, experiences in relations with Others, practice and social participation). The respondents' statements and the author's analyses of students' needs and expectations from further education are significant from the cognitive and methodological point of view.

A reliable diagnosis of the fields and symptoms of the future teacher's preparation for work in multicultural conditions, indicating the social perception of the current education of candidates for teachers, and the need for changes in shaping multicultural societies, enabled familiarizing with the mechanisms and conditions in which teacher education is carried out, presenting a suggestion for the empirical model of multisided preparation of the teacher for work in the multicultural environment, indicating cogeneration as a process associated with shaping the community in action, sharing duties and responsibility, and creative group acting in undertaking new tasks.

The contents of the dissertation *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje* /*On preparing teachers for work in multicultural conditions – contexts, students' opinions, suggestions*/ as well as of the earlier monograph *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości* /*Social experiences in preparing future teachers for work in multicultural conditions*/ – the sources, students' opinions, results of quantitative and qualitative studies and their analysis, encourage to reach for both classical approaches

---

and recent works. This proves that it is possible to search for entirely new trails, drifting apart from one-dimensional describing and explaining the essence of learning in the teacher's preparation for work in multicultural conditions and heading for conducting synthetic and comparative studies in this field. Such an approach to teachers' education seems appropriate and utterly needed – in accordance with the critical-creative approach to educational reality and with the aim of searching for positive solutions of social (thus also educational) problems.

Translated by Agata Cienciała



## Bibliografia

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1992, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ablewicz K., *U źródeł odpowiedzialności wychowawcy*, Kraków 1992, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych.

Abramowicz W., *Obywatele uczący się*, w: *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Raport UNDP.

Adamski A., *Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków*, „Studia Socjologiczne” 1980, nr 1.

Adler A., *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, Kraków 1946, Nakładem Księgarni Stefana Kamińskiego.

Adler A., *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, Kielce 1998, „Strzelec”.

Adler A., *Sens życia*, tłum. M. Kreczkowska, oprac. i przedmowa K. Obuchowski, Warszawa 1986, WN PWN (pierwsze wydanie: *Der Sinn des Lebens*, 1930).

Adler A., *Znajomość człowieka*, Łódź 1948, S. Jamiołkowski i T.J. Evert SP. *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*, Fifth International Conference on Adult Education (July 1997), CONFINTEA.

Aittola T., *Reflections on Learning in Everyday Life*, in: A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz (eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Alheit P., *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2002, nr 2.

Almond G.A., Verba S.C. (eds.), *The Civil Culture Revisited*, Boston 1980, Little Brown.

Anasz W., *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*, Częstochowa 1995, Wyd. WSP.

Apter M.J., *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*, Washington 2001, American Psychological Association.



Apter M.J., *Reversal theory: Motivation, emotion, and personality*, London 1989, Routledge.

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, WSiP.

Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983, WN PWN.

*Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt: „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa 2010, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, WN PWN.

Babiński G., *Europejska socjologia stosunków etnicznych. Problematyka etniczna na II Europejskiej Konferencji Socjologów*, Budapeszt 1995, „Przegląd Polonijny” 1995, nr 2.

Babiński G., *Pogranicza stare i nowe. Ciągłość i zmiana procesów społecznych*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Socjologii.

Babiński G., *Pogranicze polsko-białoruskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997, Wyd. Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Babiński G., *Problem wielokulturowości społeczeństwa polskiego*, „Przegląd Polonijny” 1998, nr 3.

Babiński G., *Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Opolska Oficyna Wydawnicza.

Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, przekład W. Gajewski, Warszawa 1992, Czytelnik.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, red. nauk. M. Kofta, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007, WN PWN [tytuł oryginału: *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs 1977, Prentice Hall].

Bańka A., Derbis R. (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa 1994, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Bardel M., *Różne twarze inności*, Wyd. „Znak” 2004, nr 1.

Barber B., *Dżihad contra Mc Świat*, Warszawa 2000, Wydawnictwo MUZA SA.

Barmeyer Ch.I., *Interkulturelle Zusammenarbeit: Deutsch – französisches Projektmanagement*, „Personal” 2002, nr 6.

Barszczak S., *O filozofii Emmanuela Lévinasa u schyłku życia*, „Lingua ac-Communitas” 2010, vol. 20, [http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_20/LIN-6.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_20/LIN-6.pdf) 10 85–120.

Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997, Instytut Technologii Eksploatacji i Instytutu Badań.

Bauman T., *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, w: T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bauman T., *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Bauman T. (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, Instytut Kultury.

Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, WN PWN.

Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000, PIW.

Bauman Z., *Modernity and Ambivalence*, Cambridge 1991, Polity Press.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie.

Bauman Z., *Socjologia*, przeł. J. Łoziński, Poznań 1996, Wyd. Zysk i S-ka.

Bauman Z., *Wolność*, Warszawa–Kraków 1995, Wyd. „Znak”.

Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk 2008, GWP.

Beck U., *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bednarek S., *Problem wielokulturowości we współczesnej polskiej refleksji humanistycznej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 1999, nr 3.

Bednarski H., *Wielokulturowość – zagrożenia i szanse*, w: M. Janukowicz, K. Rędziński (red.), *Edukacja wobec wielokulturowości*, Częstochowa 2001/2002, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.

Bee H.L., *Lifespan Development*, New York 1994, NY Harper Collis College Publishers.

Bennett M.J., *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: M.R. Page (red.), *Educational for the intercultural experience*, Yarmonth 1993, Interculturel Press.

Berbeka J., *Poziom życia ludności a wzrost gospodarczy w krajach Unii Europejskiej*, Kraków 2006, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik, Warszawa 1983, PIW.

Berstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Boston 2000, Routledge and Kegan Paul.

*Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. W drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1995, WSP TWP Warszawa.

*Biała Księga*, zalecenia Rady Europy na sympozjum Brno – 1996 r., w: [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu).

Bieńkowska-Ptasznik M., *Otwartość na wielokulturowość na przykładzie północno-wschodniego pogranicza Polski po roku 1989*, w: A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XI, Białystok 2003, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.

Bińczycka J., *Pedagogiczny sens dialogu i spotkania*, w: J. Radzewicz (red.), *Nauka demokracji*, Warszawa 1993, CODN.

Blałock H.M., *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1977, WN PWN.

Bobryk J., *Kolektywizacja, eksterioryzacja, homogenizacja wiedzy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 3.

Bochno E., Dudzikowa M., Marciniak M., Pałasz M., Jaskulska S., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla, Maturzyści 2005’ – studenci UAM w Poznaniu*, t. 2, *Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bogaj A., *Kształcenie ogólne a edukacja do wielokulturowości – wzajemne relacje i inspiracje*, w: T. Lewowicki, F. Szłosek (red.), *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Warszawa–Radom 2009, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, Akademia Podlaska.

Bohnsack R., *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji i kolektywnych wzorów orientacji*, przekład S. Krzychała, w: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2004, Wydawnictwa Naukowe DSWE TWP.

Bojar H., *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej Polskiej*, Wrocław 2000, Fundacja na Rzecz Rozwoju Nauki Polskiej.

Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Warszawa 2007, WN PWN.

Bonsunowska-Kuśka E., Wysocka E., *Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania*

wania, w: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*, Katowice 1993, Wyd. UŚ.

Borawska-Kalbarczyk K., *Wyzwolenie czy wykluczenie? Edukacyjne konteksty przemian współczesnego świata*, w: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Borden G.A., *Orientacja kulturowa. Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*, w: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Warszawa 1996, Instytut Kultury.

Borowicz R., *Wychowanie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja” 1991, nr 5.

Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, WN PWN.

Botkin J.W., Elmandrya M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa 1982, WN PWN.

Boudeville J.R., *Aménagement duterritoire et polarisation*, Génin, Paris 1972, Editions M.T.

Bourdieu P., *Reprodukcja: elementy teorii i systemu nauczania*, Warszawa 1990, WN PWN.

Brittan A., *The Privatised World*, London 1977, Routledge & Kegan Paul.

Broda-Wysocki P., *Regionalne zróżnicowanie kapitału ludzkiego i społecznego. Analiza na przykładzie regionów koszalińskiego i opolskiego*, „Polityka Społeczna” 2002, nr 2.

Bromberek B., *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973, Wyd. UAM.

Brooks J.G., Brooks M.G., *In Search of Understanding, The Case of Constructivist Classrooms*, Alexandria 1999, ASCD.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, WN PWN.

Brose H.G., *Czas życiowy, czas w życiu*, w: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa 1990, WN PWN.

Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, TAIWPN Universitas.

Bruner J., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978, WN PWN.

Bruner J., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 1974, PIW.

Brzezińska A.I., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006, WN PWN.

Brzezińska A., *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005, Wyd. „Znak”.

Brzezińska A., *Jerome S. Bruner: Prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, w: J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, TAIWPN Universitas.

Brzezińska A., *Pojęcie rozwoju*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk 2000, GWP.

Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2002, WN PWN.

Brzeziński J., *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, w: W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Brzeziński J. (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, Warszawa–Poznań 1987, WN PWN.

Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. „Edytor”.

Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wyd. PAX.

Buber M., *Problem człowieka*, Warszawa 1993, WN PWN.

Buczyńska-Garewicz H., *James*, Warszawa 1973, WP.

Budohoska W., Włodarski Z., *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*, Warszawa 1970, WN PWN.

Bühler C., *Dzieciństwo i młodość*, Warszawa 1933, NK.

Byram M., *Cultural studies and foreign language teaching*, w: S. Bassnett (red.), *Studying British Culture*, London 1997, An Introduction.

Cackowski Z., *List o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (19), Tom Specjalny. Listy o edukacji, pod red. L. Witkowskiego.

Cantor N., Mischel W., *Prototypy w spostrzeganiu osób*, w: T. Maruszewicz (red.), *Poznawanie i zachowanie. Rozważania z pogranicza psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości*, Poznań 1986, Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Cartner R., *Wieloosobowość*, przekład A. Cichowicz, Warszawa 2008, Wydawnictwo AMBER Sp. z o.o.

Castells M., *Galaktyka Internetu*, Poznań 2003, Rebis.

Castells M., *Siła tożsamości*, przeł. S. Szymański, Warszawa 2008, WN PWN [M. Castells (1997, second edition 2004). *The Power of Identity, The Informa-*

*tion Age: Economy, Society and Culture*, vol. II, Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell].

Chlebowczyk J., *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa–Kraków 1983, Śląski Instytut Naukowy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Chlebowczyk J., *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa 1975, WN PWN.

Chlewiński Z., *Stereotypy – struktura, funkcja, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, w: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN.

Chlewiński Z., Kurcz I. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, t. 1, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN.

*Codziennosc jako miejsce i źródło uczenia się. „Tężeniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”*, Numer specjalny 2003, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.

Combs A.W. i in., *The Professional Education of Teacher*, Boston 1978, Allyn and Bacon Inc.

*Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal] Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:NOT>.

Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning [Official Journal C 163 of 9.7.2002] (Rozporządzenie Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie).

Crowther J., Martin I., *Is There Any Space for 'Really Useful Knowledge' in Knowledge Society?*, w: A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (eds.) *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu.

Cyrańska E., *Fenomenologia jako sprzeciw*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ.

Czapiński J., *Dominacja społeczna i egalitaryzm*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czapiński J., *Postawy wobec dobra wspólnego*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czapiński J., *Psychologia szczęścia*, Warszawa 1994, Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Czapiński J., *Społeczno-psychologiczny portret wybranych zawodów*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czaplewicz E., Kasperski E. (red.), *Bachtin. Dialog – język – literatura*, Warszawa 1983, WN PWN.

Czarnocka E., Lubowicz Z., *Z badań nad problematyką młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 8.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń–Poznań 1997, Wydawnictwo „Edytor”.

Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany akademickiej*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok 1994, Wyd. UW.

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, Wyd. Uniwersytet Szczeciński.

Czerniawska A.E., *Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?* „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 3–4.

*Czy są szanse na pojednanie? Polacy o relacjach między katolicyzmem a prawosławiem, protestantyzmem, judaizmem i islamem. Komunikat z badań*, CBOS BS/106/2012, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_109\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_109_12.PDF).

Czykwin E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Czykwin E., *Stygmat społeczny*, Warszawa 2007, WN PWN.

Czykwin E., *Świadomość nauczycieli*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Daab Z., *Indywidualizm a poglądy polityczne*, w: J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe*, Warszawa 1993, Wyd. Instytut Psychologii PAN.

Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny*, Warszawa 1993, Czytelnik.

Danilewicz W., *Spoleczne konsekwencje migracji zagranicznych*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Davies L., *Chaos and complexity in the study of school management*, in: R. Alexander, M. Osborn, D. Phillips, (eds.), *Learning From Comparing*, vol. 2, Symposium Oxford 2000, Policy, Professionals and Development.

Davies L., *Education and Conflict. Complexity and Chaos*, London–New York 2004, Routledge Falmer.

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się poprzez całe życie*, przekład J. Michalak, wstęp T. Lewowicki, Gdańsk 2004, GWP.

Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 327 z 24.11.2006].

Delors J. (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.

Delors J., *Uczenie się – nasz ukryty skarb, Raport UNESCO – edukacja w XXI wieku*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2.

Derczyński W. (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, WN PWN.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Dewey J., *Experience and Education*, New York 1963, Collier Books.

Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, WN PWN.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo. Co to jest wychowanie*, w: S. Wołoszyn, wybór i oprac., *Myśl Pedagogiczna w XX stuleciu. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2 zmienione, Kielce 1998, Dom Wydawniczy „Strzelec”.

Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, tłum. R. Czapińska-Muternilchowa, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 2009, Konsorcjum: Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.



Dollard J., Miller N.E., *Osobowość a psychoterapia*, Warszawa 1969, WN PWN.

Dróźka W., *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2004, Wyd. AŚ.

Dróźka W., *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 1996, Wyd. WSP.

Dróźka W., *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004, Wyd. AŚ.

Dróźka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: S. Polka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, GWP.

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2000, Wydawnictwo Moderski i S-ka.

Dudak Z., Pankala A., *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, Wyd. PTP.

Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dudzikowa M., Kotusiewicz A.A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok 1994, Wyd. UW.

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji, Maturzyści 2005’ – studenci UAM w Poznaniu*, t. 1, *Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, Warszawa 1999, WN PWN.

Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki, Warszawa 2000, WN PWN.

Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, w: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*, Lublin 2000, Redakcja Wydawnictw KUL.

Dyczewski L., *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Dyczewski L., *Polacy w Bawarii: tożsamość etniczno-kulturowa, wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993, Redakcja Wydawnictw KUL.

Dyczewski L., *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 44.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie.

Dylak S., *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki*, w: *Refleksyjny praktyk*, Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium w Kazimierzu Dolnym w 1996 roku.

Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 2005, WN UWM.

Dylak S., Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, w: D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, Wyd. WAiP.

Dylak S., Pęczkowski R., Democolo P. (red.), *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*, Rzeszów 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Dymek M., *Motywacja warunkiem efektywnego działania. Czego pragniemy? Do czego dążymy? Czy może nam się udać?*, Radom 2000, Wyd. Politechnika Radomska.

Dyskusja panelowa *Potrzeby kraju i rynku pracy* poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy, <http://kongres.ibe.edu.pl/materiai/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy>.

Edensor T., *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przekład A. Sadza, Kraków 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

*Edukacja w Europie w Barcelonie 2002*, [www.euro-parl.europa.eu](http://www.euro-parl.europa.eu).

Edwards S., *The Inevitable Future? Post-Fordism in Work and Learning*, in: S. Edwards, S. Siemiński, D. Zeldin (eds.), *Adult Learners Education and Training*, London 1993, Routledge.

*Ekonomika i organizacja gospodarki żywnościowej*, Warszawa 2009/74, Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Epstein S., *Cognitive-experiential self theory: implications for developmental psychology*, w: M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (red.), *Self Process and Development*, The Minnesota Symposia on Child Development 1991, vol. 23.

Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, tłum. A. Gomola, Poznań 2002, Dom Wyd. REBIS [tytuł oryginału: *The Life Cycle Completed* (1985)].

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań 2000, Dom Wyd. REBIS [tytuł oryginału: *Childhood and Society* (1950)].

Erikson E.H., *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1994, W.W. Norton & Company.

Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań 2004, Wyd. Zysk i S-ka [tytuł oryginału: *Identity and the Life Cycle* (1959)].

*Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) w 2011 r.* Materiał na konferencję prasową w dniu 21 grudnia 2012 r., GUS.

*Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Luksemburg 2009, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

Fatyga B., Zieliński P., *Tempus fugit. Analiza metafor czasu – propozycja metodologiczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1.

Faure E., *Uczyć się, aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975, WN PWN.

Fazlagić A., *Intellectual Capital and Benchmarking*, Poznań 2006, Rys STUDIO.

Fazlagić A., *Szkoła jako instytucja ucząca się*, w: B.D. Gołębnik (red.), *Uczenie się metodą projektów*, Warszawa 2002, WSiP.

Feagin J.R., Feagin C.B., *Racial and Ethnic Relations*, New Jersey 2003, Pearson Education, Inc. Upper Saddle River.

Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, WN PWN.

Ferstinger L., *A theory of social comparison processes*, „Human Relations” 1954, No. 7.

Fijałkowska B., *Wychowawca klasy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 7, Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Filipiak M., *Socjologia kultur: zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wyd. UMCS.

Fish D., *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A challenge for the Partners*, London 1989, Kogan Page.

Fish D., Broekman H., *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 1992, nr 7.

Fleming T., *Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo*, w: M. Murphy, T. Fleming, *Habermas. Teoria krytyczna i edukacja*, przekład A. Nizińska, Wrocław 2012, DWS.

Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Poznań 2001, Wyd. Zysk i S-ka.

Frankiewicz W., Kossak-Główczewski K., *Przygotowanie nauczycieli do szkół kaszubskich: aspiracje edukacyjnej, programy kształcenia, realizacje oraz efekty społeczno-kulturowe*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, Cieszyń–Warszawa 2006, UŚ – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

Frąckowiak T., *Liberalizm i męstwo bycia. Pytania o niepewność*, w: A. Radziejewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2002, Wyd. UŚ.

Friedmann J., *A General Theory of Polarized Development*, Santiago 1967, Ford Foundation, Urban and Regional Development Advisory Program in Chile.

Fukuyama F., *Kłeska wielokulturowości*, przekład S. Kowalski, „Gazeta Wyborcza”, 3–4 lutego 2007.

Fukuyama F., *Wielki Wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, Politeja.

Fukuyama F., *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Warszawa 1997, WN PWN.

Gabzdyl J., Oelszlaeger B. (red.), *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, Sosnowiec 2010, Wyższa Szkoła Humanitas.

Gajdzica A., *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gajdzica A., Gajdzica Z., *Dystans społeczny nauczycieli ze środowisk mono- i wielokulturowych wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków–Katowice 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Galloway C., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988, PWP.

Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000, Wyd. UJ.

Garczyński S., *Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie*, Warszawa 1972, NK.

Gardner H., Walters J., *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*, New York 1993, Basic Books.

Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2002, Wydawnictwo UKSW.

Gergen K.J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Marody, Warszawa 2009, WN PWN (tytuł oryginału: *The Saturated Self, Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, New York 2001, 2nd ed., Basic Books).

Gergen K.J., Keith D. (red.), *The Social Construction of the Person*, New York 1985, Springer.

Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, wydanie nowe, tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczevska, Warszawa 2011, WN PWN.

Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. G. Worowiecka, Kraków 2001, Zakład Wydawniczy „Nomos” (tytuł oryginału: *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, pierwsze wydanie: 1976, Hutchinson).

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2002, WN PWN (tytuł oryginału: *Modernity and Self – Identity. Self and Society in the Late Modern age*, pierwsze wydanie: 1991 Polity Press).

Giddens A., *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2005, WN PWN (tytuł oryginału: *Sociology*, pierwsze wydanie: 2001, Polity Press in association with Blackwell Publishers LTD.).

Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, przekład A. Amsterdamski, Poznań 2003, Wyd. Zyski S-ka, (tytuł oryginału: *The Constitution of Society Outline of the Theory of Strukturation*, pierwsze wydanie: 1984, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.).

Gilly M., *Nauczyciel–uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, PIW.

Giza-Poleszczuk A., *Zasoby indywidualne: faza życia a strategie działania w transformowanym systemie*, w: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Richard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany systemowej*, Warszawa 2000, Wyd. IFiS.

Gnitecki J., *Antynomie, kontrasty i dwuznaczności w obrębie współczesnej pedagogiki*, w: J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, Wyd. UAM.

Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996, WSP TK.

Golka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, Wydawnictwo MUZA SA.

Golka M., *Kultura jako system*, Poznań 1992, OWN.

Golka M., *Wielokulturowość: między ładem a chaosem. Wstępne sugestie teoretyczne*, w: R. Cichocki (red.), *Teorie społeczne a możliwości praktyczne*, Poznań 1997, Media.

Golka M., *Wielokulturowość w kontekście globalizacji*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15.

Gołąb A., *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, w: A. Gurycka, A. Gołąb (red.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, cz. II, Warszawa 1985, Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Gołębiński B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, WN PWN.

Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992, Wyd. Zysk i S-ka.

Górnikowska-Zwolak E., *Przeobrażenia środowisk lokalnych*, w: A. Radziejewicz Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX w.*, Katowice 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, tłum. J. Dąbrowski, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Griffin A., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2002, GWP.

Grosch H., Leenen W.R., *Steps of Intercultural Learning*, <http://www.learningmigration.com/files/report/1/GironaConfReport.pdf>.

Grudzińska A., Kubin K. (red.), *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*, Warszawa 2010, Fundacja Forum na Rzecz Różnorodności Społecznej.

Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, WN PWN.

Gurba E., *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN.

Gurycka A., *System wartości młodzieży szkół średnich 1978–1988*, „Edukacja” 1991, nr 2.

Gurycka A., *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991, Pracownia Testów Psychologicznych.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999, WN PWN (tytuł oryginału: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981, wyd. popr. 1987).

Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983, WN PWN.

Hall E.T., *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand i A. Skarbińska, Warszawa 1987, PIW.

Hall E.T., *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa 2001, WN PWN.

Hall E.T., *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 1976, PIW.

Hall H., *Marketing w szkolnictwie*, Warszawa 2007, ABC Wolters Kluwer Business.

Hałaj J.B., *Kompetencje interpersonalne a syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. I, Kraków 2003, Wyd. Naukowe AP.

Hamer H., *Psychologia społeczna: teoria i praktyka*, Warszawa 2005, Wyd. Difin.

Harris R., Smolicz J.J., *Australijczycy polskiego pochodzenia. Studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, Wrocław 1984, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN.

Havighurst R.J., *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, David McKay Company, INC. (pierwsze wydanie: 1948).

Havighurst R., *Human Development and Education*, New York–London–Toronto 1953, Longmans, Green and CO.

Heidegger M., *Co się zwie myśleniem?*, Warszawa 2000, WN PWN.

Heider F., *The psychology of interpersonal relations*, New York 1958, Wiley.

Hejnicka-Bezwińska T., *Gotowość nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych*, w: T. Lewowicki (red.), „*Gorące*” problemy edukacji w Polsce, Warszawa 2007, KNP PAN, WSP ZNP.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej.

Hejwosz H., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i opracowanie B. Nawroczyńskiego, Wrocław 1967, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Hewstone M., *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*, w: C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Higgins K.M., Solomon R.C., *Krótką historia filozofii*, Warszawa 1997, Prószyński i S-ka.

*Higher Education in Regional and City Development: Wrocław, Poland 2012*, OECD 2013, publikacja dostępna online: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).

Huntington S.P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2003, Wydawnictwo MUZA SA.

- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, WN PWN.
- Hurlock E.B., *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, WN PWN.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum S. Walczewska, Kraków 1987, PAT.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, przekład z j. angielskiego A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu.
- Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2009*, w: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2009.pdf).
- Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej województw*, Kwartalnik 2011/12, Główny Urząd Statystyczny.
- Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ.
- Jameson F., Mishimoto M., *Cultures of globalization*, London 1998, Duke University.
- Janion M., *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980, Wyd. Literackie.
- Jankowska D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2006, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa 2009, Fraszka Edukacyjna.
- Janowski A., *Poznanwanie uczniów*, Warszawa 1991, WSiP.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1995, WSiP.
- Janukowicz M., *Obszary niekompetencji nauczycieli studiów zaocznych*, w: E. Karcz, A.M. Zemła (red.), *Z teorii i praktyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1999, Wyd. UO.
- Janukowicz M., *Trud dialogu z dzieckiem*, Częstochowa 1999, Wyd. WSP.
- Jarymowicz M., *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „Ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jarymowicz M., *Poznać siebie – zrozumieć innych*, w: J. Koziński (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa 2008, WN PWN.
- Jarymowicz M., *Różnicowanie „ja–inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*, w: J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjo-*



nowania społecznego, Wrocław 1983, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz M., *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie Ja–Inni*, w: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW.

Jarymowicz M., *Spostrzeganie własnej indywidualności*, Wrocław 1984, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz M., *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.

Jarymowicz M., Kwiatkowska A., *Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla JA i INNYCH versus specyficznie własne*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI: tożsamość, indywidualizacja – przynależność*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz J., Smoleńska Z. (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jasiński A., Korbel J. (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, Wyd. WSP w Opolu.

Jasiński Z., Kozłowska A. (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO.

Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*, Opole 2004, INP UO, WSZiA w Opolu, WSP w Warszawie.

Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, Opole 2007, INP UO, WSZiA w Opolu, WSP w Warszawie.

Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Opole 2004, Wyd. UO.

Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole 1998, Wyd. UO.

Jaworska B., *Doskonalenie nauczycieli jako warunek optymalizacji w realizacji procesu dydaktycznego*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 3.

Jenkins R., *Social Identity*, London and New York 1996, Routledge.

Jeruszka U., *Jakość kształcenia zawodowego w świetle potrzeb rynku pracy*, w: S. Borkowska (red.), *Edukacja zawodowa a rynek pracy*, Warszawa 1999, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

Jones E.E., Gerard H.B., *Foundations of social psychology*, New York 1967, Wiley.

Juszczyk S., *Kognitywne aspekty uczenia się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G-Ł, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Juszczyk S., *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G-Ł, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Juszczyk S., Musioł M., Watóła A., *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA.

Kaku M., *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000, Prószyński i S-ka.

Kaleta A., *Jakość życia młodzieży wiejskiej. Studium podobieństw i zróżnicowań międzyśrodowiskowych*, Toruń 1988, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

*Kapitał Ludzki w Polsce w 2010 roku. Studia i analizy statystyczne*, Gdańsk 2012, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku

Kapuściński R., *Ten inny*, Warszawa 2007, Wyd. „Znak”.

Karyłowski J., *Z badań nad mechanizmami pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych*, Wrocław 1975, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kelly Vic A., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, w: Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne Dyskursy” *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, cz. V, Toruń 1997, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2000, GWP.

Klasik A., Szlachta J., Zawadzki S.M., *Polityka regionalna a integracja z Unią Europejską*, Warszawa 1993, „Biała Księga Polska-Unia Europejska”, t. 37.

Kleiber M., *Czy Polska będzie kiedyś miała innowacyjną gospodarkę?*, [http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/2013/Artyku%C5%82y/Czy\\_Polska\\_b%C4%99dzie\\_kiedy%C5%9B\\_mia%C5%82a\\_innowacyjn%C4%85\\_gospodark%C4%99.pdf](http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/2013/Artyku%C5%82y/Czy_Polska_b%C4%99dzie_kiedy%C5%9B_mia%C5%82a_innowacyjn%C4%85_gospodark%C4%99.pdf).

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Klus-Stańska D. (red.), *Świat dziecięcych znaczeń*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Klus-Stańska D., *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, w: M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Kłoskowska A., *Kultura*, w: Kłoskowska A. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcie i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1992, Wyd. Drukarnia Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kłoskowska A., *Kulturowe uwarunkowania postaw*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, WN PWN.

Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, PWN.

Kłoskowska A. (red.), *Oblicza polskości*, Warszawa 1990, UW.

Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kohlberg L., *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main 1995, Suhrkamp.

Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993, IBE.

Kojs W., *Akademicka przestrzeń uczenia się przez całe życie – szkic zagadnienia*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika wielostronna*, t. 1, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kojs W., *Wiedza o edukacji w społeczeństwie uczącym się*, w: S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watoła, *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA.

Kolańczyk A., *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk 1999, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Komorowski B., *Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji*, Lublin 1968, UMCS.

Kompa K., *Budowa mierników agregatowych do oceny poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego*, Zeszyty naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Ekonomia i organizacja gospodarki żywnościowej 2009, nr 74, Warszawa 2009, Wydawnictwo SGGW.

*Kompetencje kluczowe. Rozwój kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, seria „Survey”, t. 5, Warszawa 2005, EURYDICE. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

*Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli.* Bruksela, 23 sierpnia 2007, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:01:PL:HTML> 9.

*Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje,* Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 10.05.2006 KOM (2006) 208 wersja ostateczna, [www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl).

Konarzewski K., *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, WSiP.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, WN PWN.

Konopczyński M., Theiss W., Winiarski M. (red.), *Pedagogika społeczna, przestrzeń życia i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*, Warszawa 2010, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.

*Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji w 2011*, Broszura Informacyjna, Warszawa 2012, IBE.

Kornblum W., Smith C.D., *Sociology in a Changing World*, 2004, James A. Banks editor, Cherry Banks, A. McGee, associate editor: *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco 2004, by John Wiley & Sons, Inc.

Korporowicz L., *Wielokulturowość i międzykulturowość*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

*Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2003, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.

Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1998, WN PWN.

Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966, Wiedza Powszechna.

Kotarbiński T., *Szkice praktyczne*, Warszawa 1913, Wyd. Kasy im. Mianowskiego.

Kotusiewicz A.A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Warszawa–Białystok 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wydział Pedagogiki i Psychologii UW – Filia Białystok.

Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, WN PWN.

Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, WN PWN.

Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J., *Transgresje jako źródło kultury*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów: wybrane zagadnienia*, Białystok 1999, Wydawnictwo Migo.

Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

*Krajowe Ramy Kwalifikacji w Polsce*, [www.krk.org.pl](http://www.krk.org.pl).

Kraśniewski A., *Kształcenie*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, UW.

Krüger H.H., Pfaff N., *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, GWP.

Kruszewski, K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991, WN PWN.

Kryk G., *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Racibórz 2009, Wyd. PWSZ.

Krzemionka D., *Wielkość dystansu JA–INNI a gotowość do egzocentrycznego angażowania się w sprawy Innych*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Krzysztofek K., *Kontekst kulturowy społeczeństwa informacyjnego*, w: *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Raport UNDP.

Krzysztofek K., *Kulturowa ścieżka globalizacji*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS.

Krzysztofek K., *Pięć refleksji o zmieniającej się naturze pogranicz i wielokulturowości*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Socjologii.

Krzysztofek K., *Spółeczeństwo inteligentne czy inteligentnie rządzone*, w: *Władza i obywatel w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa 1999, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.

Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenia indywidualne. Szczegółny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Kraków 2003, Wydawnictwo UJ.

*Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa 2010, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Kubinowski D., *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, Wydawnictwo Madmed.

Kubinowski D., *Inauguracyjna konferencja Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 11 maja 2004 roku*, „Pedagogika Kultury”, t. I, Lublin 2005.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kubiń K., *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, Seria Wydawnicza „Maieutike” 2010/11, [http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl\\_19467\\_837679787.pdf](http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_19467_837679787.pdf).

Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Komitetu Badań Naukowych.

Kupisiewicz Cz., *System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, WN PWN.

Kurantowicz E., Ligus R., *Promowanie refleksyjnego i autonomicznego uczenia się w instytucjach kształcenia wyższego. Doświadczenia badawcze z europejskiego projektu Socrates-Grundtvig*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2005, nr 3.

Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów. Studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*, Warszawa 1994, WN PWN.

Kurczewska J., *Odkrywanie wielokulturowości i współczesne ideologie. Rozważania wstępne*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu*

wielokulturowości. *Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa.

Kurzępa J., *Lęk przed obcością – zachowania młodzieży uczestniczącej w projektach międzynarodowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome.

Kurzępa J., *Socjopatologia pogranicza*, Zielona Góra 2007, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego Oddział Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.

Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników kształcenia*, w: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Wyd. UW.

Kwaśnica R., *Rozumienie kształcenia*, w: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Wyd. UW.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, WN PWN.

Kwaśniewski K., *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982, WN PWN.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, IBE.

Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, WN PWN.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia – stan i kierunki rozwoju*, „Rocznik Pedagogiczny” 1995, t. 18.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, GWP.

Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997, WSP ZNP.

Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie.

Kwiatkowski S.M., *Problem integracji subdyscyplin pedagogicznych*, w: J. Półrola-Góral, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*, Kielce 2012, Oficyna Wydawnicza WSETiNS w Kielcach.

Kwiecińska E., Kwieciński Z., *Młodzież wobec naczelnych wartości życia*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1977, nr 4.

Kwiecińska R., Łukasik J.M. (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Kwieciński Z., *Nabywanie wiedzy a kształtowanie tożsamości w pracach późnego Basila Bersteina – zachęta do lektury i dyskusji*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, Uniwersytet Śląski, WSP ZNP w Warszawie.

Kwieciński Z., *„Niewidzialna pedagogia”. Tryby nabywania wiedzy i tożsamości według późnego Basila Bersteina – wprowadzenie do dyskusji*, w: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, w: A. Nalaskowski, R. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kwieciński Z., *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, w: A.M. Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, Wydawnictwo „Wers”.

Kwieciński Z., *Tożsamość i rozwój młodzieży a edukacja*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, *Teraźniejszość młodego pokolenia*, Wrocław 2000, numer specjalny, TWP DSWE.

Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – próby. Szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, Wydawnictwo EDYTOR.

Kwieciński Z., *Zmiana, rozwój i postępy w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, w: A. Siemak-Tylikowska, Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Zak”.

Kwieciński Z., Brzezińska A. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 6, *Wygotski i z Wygotskim w tle*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, WN PWN.

Lemert C., Gillan G., *Michel Foucault: Teoria społeczna i transgresja*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, wstęp. L. Kochanowicz, Warszawa 1999, WN PWN.



Leontiew A.N., *Działalność a osobowość*, w: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1985, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. A. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN.

Levinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991, Wydawnictwo „ATEXT”.

Levinson P., *Miękkie ostrze*, Warszawa 1999, Wydawnictwo MUZA SA.

Lewicka M., Trzebiński J. (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW.

Lewicki A., *Niektóre problemy psychologii klinicznej*, w: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1974, WN PWN.

Lewicki P., *Struktura i funkcjonowanie wzorca poznawczego w procesie percepcji społecznej*, Warszawa 1983, Wyd. UW.

Lewin R., *Complexity: Life at the Edge of Chaos*, London 1993, Phoenix.

Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WN PWN.

Lewowicki T., *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Warszawa–Cieszyn 1995, Wyd. UW, UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

Lewowicki T. (red.), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, Warszawa 2007, Komitet Nauk Pedagogicznych, WSP ZNP.

Lewowicki T., *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*, w: M. Jakowicka (red.), *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, Zielona Góra 1991, Wyd. WSP.

Lewowicki T. (red.), *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*, Warszawa 1988, IPNiSzW.

Lewowicki T., *Nauczyciele w warunkach wielokulturowości – trudności i wyznaczniki powodzenia*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.

Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Lewowicki T., *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania*,

*problemy, perspektywy*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., *O ideach i praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1–2.

Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007, Instytut Technologii i Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

Lewowicki T. (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Warszawa–Kraków 2004, WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Lewowicki T. (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność*, w: T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007, ITE.

Lewowicki T., *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Lewowicki T., *Przemiany doktryn kształcenia nauczycieli*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej. Wybrane problemy*, Opole 1998, Wyd. UO.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1977, WSiP.

Lewowicki T., *Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T. (red.), *Společności młodzieżowe na Pograniczu*, Cieszyn 1995, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli – o czym warto pamiętać, czytając niniejszy zbiór opracowań)*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska.

Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1.

Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4.

Lewowicki T., *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO.

Lewowicki T., Grabowska B. (red.), *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1998, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., Grabowska B. (red.), *Společności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*, Cieszyn 1996, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Grabowska B., Gajdzica A. (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Kwiatkowska H. (red.), *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycielskiej i pedagogów*, Warszawa 2003, WSP ZNP.

Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, Białystok–Cieszyn–Warszawa 2010, WN ITE-PIB.

Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.), *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*, Warszawa–Cieszyn–Białystok 2013, WSP ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2005, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie – WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Różańska A., Klajmon U. (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2002, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. (red.), *Szkoła na pograniczach*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, Wyd. Uniwersytet Śląski w Katowicach – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Ogródzka-Mazur E. (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, Wyd. UŚ, WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Urban J. (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, „Gnome”.

Lewowicki T., Urban J., Szczypka-Rusz A. (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Liddicoat A., *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, „Babel” 2003, vol. 36, nr 3.

Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, WN PWN.

Lipiec L., *U podstaw systemu wartości*, w: S. Szewczuk (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Warszawa 1996, Wyd. Fundacja „Innowacja”.

Lorek-Jezińska E., Siek-Piskozub T., Więckowska K. (red.), *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge*, Toruń 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Lubaś M., *Holizm a wielokulturowość*, „Sprawy Narodowościowe. Seria nowa” 1999.

Luhman R., *The Sociological Outlooc*, Wadsworth 1982, Belmont California USA.

Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, WN PWN.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Łobocki M., *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*, w: J. Krajewski, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Łojewska-Krawczyk M., *Wiedza o wartościach*, w: A. Motycka (red.), *Wiedza a wartości*, Warszawa 2001, Wyd. IFS PAN.

Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji.

Łozowiecka W., *Osobliwości kształcenia zawodowego we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych*, w: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.),

*Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, Białystok 2008, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Łukasik J.M., *Doświadczenia życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak, Gdańsk 1999, GWP.

Madsen K.B., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980, WN PWN.

Maidson D., *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, WN PWN.

Majcherek J., *Kulturalizacja a globalizacja. Między potrzebą zakorzenienia a groźbą wydziedziczenia*, w: W. Kojs (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.

Majka J., *Etyka życia gospodarczego*, Wrocław 1982, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Malinowski B., *Szkice z teorii kultury*, tłum. H. Buczyńska, H. Stasiak, T. Świecka, Warszawa 1958, KiW.

Mamzer H. (red.), *Czy kłeska wielokulturowości?*, Poznań 2008, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Manters A., *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997, WN PWN.

Markinówna E., *Psychologia indywidualna Adlera*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, Kielce 1998, Dom Wydawniczy „Strzelec”.

Markowska D., *Kategoria „swój-obcy” – omówienie*, w: T. Popławski (red.), *Oblicza peryferyjności*, Białystok 1994, Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego.

Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Marody M. (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Maroszek J., *Podlasie*, w: E. Wysocka, M. Konopka (red.), *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*, Ciechanów 1997, Krajowa Rada Regionalnych Towarzystw Kultury.

Martinelli S. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg 2000, publikacja dostępna na: [http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit\\_uczenie\\_sie\\_miedzykulturowe.pdf](http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit_uczenie_sie_miedzykulturowe.pdf); <http://www.mlodziej.org.pl/publikacje/uczenie-sie-miedzykulturowe-pakiet-szkoleniowy-4>.

Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996, Polskie Towarzystwo Semiotyczne.

Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN.

Maszkę A., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Materska M., Tyszką T. (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1997, WN PWN.

Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, przekład A. Nowak, Gdańsk 2007, GWP.

Mayor F., *Tolerancja i współczesny świat*, „Res Humana” 1995, nr 5.

Mayor F. we współpracy z Bindém J., *Przyszłość Świata*, Warszawa 2001, Fundacja Studiów Edukacyjnych.

Mead G., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, wstępem opatrzyła A. Kłosowska, Warszawa 1975, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000, WN PWN.

Melchior M., *Poczucie inności: konstruowanie tożsamości jednostkowej*, w: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Wydawnictwo LTW.

Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, WN PWN.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991, Jossey-Bass.

Michalak J.M., *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 3 (107).

Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, Wyd. Nauk. UAM.

Michalik M., *Człowiek wobec świata wartości*, w: S. Opara, E. Starzyńska-Kościuszko (red.), *Z zagadnień współczesnej aksjologii*, Olsztyn 1996, Wyd. WSP.

Mieszalski S., *Szkolna edukacja wobec wyzwań kumulatywnej ewolucji kulturowej*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika wielostronna*, t. 1, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mieszalski S., *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.

Mikulowski-Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1999, Akademia Ekonomiczna.

Milerski Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, WN PWN.

Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Miller D., *Myślenie kontrfaktywne*, w: A.S.R. Manstead, M. Hewstone (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa 2001, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

Miluska J., *Przekształcenia ról płciowych a szanse kobiet*, w: J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995, Wyd. UMA.

Miluska J., *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?*, w: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Misiejuk D., *„Ja wobec Innego” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Misiejuk D., *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, *Szkoła na pograniczach*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

*Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 r.* Raport Częstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową, 2009, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Etap\\_2\\_misja\\_wizja\\_cele\\_strategiczne\\_SW.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf).

Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, WN PWN.

Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji*, w: Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000, IBN.



Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?*, Olsztyn 1999, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Mizerek H., *W stronę refleksyjnego modelu nauczania*, „Kształcenie Nauczycieli” 1994, t. 3, cz. 4.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Moskowitz G.B., *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego. Psychologia XXI wieku*, Gdańsk 2009, GWP.

Mucha J., *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, „Amber”.

Mucha J., *Dominacja kulturowa a relacje z nią*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, Oficyna Naukowa.

Mucha J., *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Kraków 2005, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Mucha J., *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15.

Muchacka B., *Umiejętności zarządzania grupą w samoocenie nauczyciela*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Murray E.J., *Motywacja i uczucia*, Warszawa 1968, WN PWN.

Muszyńska J., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej uczniów i studentów województwa podlaskiego*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Muszyńska J., *Percepcja społeczna Innego kulturowo w przestrzeni wschodniego pogranicza Polski*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

*Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, WSP TWP w Warszawie.

Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, WSiP.

Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Lwów–Warszawa 1931, Książnica Atlas.

Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, GWP.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, WN PWN.

Niebrzydowski L., *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 4.

Niemczyński A., *Model indywidualnego rozwoju człowieka*, Kraków 1980, Wyd. UJ.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nieścioł A., *Jakość życia jednostki*, „Problemy Jakości” 2000, nr 12.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w procesie kreowania nowego paradygmatu współistnienia w wielokulturowym świecie*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

Nikitorowicz J., *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 3 (107).

Nikitorowicz J., *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004, Biblio Theca Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz J., *Edukacja wobec zmian społecznych w dynamicznych i nieprzewidywalnych przestrzeniach wielokulturowości*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

Nikitorowicz J., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, GWP.

Nikitorowicz J., *Idea zjednoczonej Europy, plany i aspiracje życiowe młodzieży na pograniczu wschodnim*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Opole 2004, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP.

Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII, cz. 1, *Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Nikitorowicz J., *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, w: Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Relacje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome.

Nikitorowicz J., *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, w: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., *Tolerancja. Ideal i cele edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.

Nikitorowicz J., *Tożsamość jako wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006 Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości*

*i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Nikitorowicz J., *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Wspólnota*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., *Współczesny nauczyciel w procesie rewitalizacji wartości i pamięci przeszłości w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.

Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobecki M. (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D. (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Niżnik J., *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, COMUK.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2008, WN PWN.

Nowak S., Sułek S., *Wartości życiowe dwóch pokoleń*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 2.

Nowicka E., *Religia a obcość*, Kraków 1991, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2006, WN PWN.

Nowicka E., Jaworski J. (red.), *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, Warszawa 1992, Oficyna Naukowa.

Nowicka E., Łodziński S., *U progu otwartego świata*, Kraków 2001, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008, WN DSW.

Nycz E., *Przekształcanie struktur edukacyjnych i wychowawczych w miastach (w poszukiwaniu modelu dla osiedla miejskiego)*, w: I. Machaj, J. Styka (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, t. 1, *Miasto*, Lublin 1994, Wydawnictwo UMCS.

Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, WN PWN.

Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.

Ogrodzka-Mazur E., *Kryzys w wartościowaniu a zawartość i uporządkowanie wartości młodzieży z pogranicza*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyń–Warszawa 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszylinie, WSP ZNP w Warszawie.

Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan, kierunki przebudowy*, Warszawa–Kraków 1988, WN PWN.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967, NK.

Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987, WSiP.

Okoń W., *Proces nauczania*, Warszawa 1965, PZWS.

Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, WSiP.

Okoń W., *Wielostronne uczenie się a problemy aktywności uczniów*, w: W. Okoń, *O intensyfikacji nauczania i wychowania*, Warszawa 1966, PZWS.

Okón J., *Analiza czynnikowa w psychologii*, Warszawa 1960, WN PWN.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, Katowice 1994, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2, *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 3, *O tolerancji*, Katowice 1995, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 4, *Wybrane problemy przekazu wartości*, Katowice 1999, Wyd. UŚ.

Olbrycht K., „*Edukacja aksjologiczna*” – próba interpretacji i zarys programu, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, Katowice 1994, Wyd. UŚ.

Olbrycht K., *Prawda, dobro, i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Olbrycht K., *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Oleksy E.H., *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa 2008, WN PWN.

Ossowska M., *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne” 1963, nr 2.

Palka S., *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, w: S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, GWP.

Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Palubicka A., *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, Wyd. Epigram.

Paluch A.K., *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna*, Warszawa 1976, WN PWN.

Paluchowski J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Paris S.C., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, WSiP.

Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993, IBE.

Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966, WN PWN.

Piaget J., *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Ziemińska, Warszawa 1977, WN PWN.

Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981, WN PWN.

Piaget J., *Science of Education and the Psychology of the Child*, New York 1970, Viking Press.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966, WN PWN.

Piaget J., Inhelder B., *Operacje umysłowe i ich rozwój*, tłum. M. Przetacznikowa, w: P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Inteligencja*, Warszawa 1967, WN PWN.

Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1996, Wydawnictwo Siedmiogród.

Pietraś M., *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, UMCS.

Pilch T., *Janusowe oblicze transformacji systemowej 1989–2011. Z perspektywy pedagogiki społecznej*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika wielostronna*, t. 1, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Pilch T., Bauman T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009, Wyd. Nauk. UAM.

Piskozub A., *Polska w cywilizacji zachodniej*, Gdańsk 1995, Wyd. UG.

*Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, UW.

Popielski K., *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996, Redakcja Wydawnictw KUL.

Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, Redakcja Wydawnictw KUL.

Popielski K., *Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stania się” egzystencji*, „Chowanna”, t. 1 (30), *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, Katowice 2008.

Popielski K., *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, GWP.

Poprzęcka M., *Tradycje i transgresje. Ceremonie*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 24.

Porębska M., *Rozwój człowieka rozpatrywany z punktu widzenia kształtowania się organizacji jego funkcjonowania*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” Prace Psychologiczne 1995, XXXVIII.

Posern-Zieliński A., *Tożsamość a terytorium. Postawa antropologiczna*, „Przegląd Zachodni” 2005, nr 3.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. rozszerzone i poprawione, Płock 2002, Wydawnictwo Naukowe „Novum”.

*Praca z uczniem cudzoziemskim. Pakiet szkoleniowy dla studentów kierunków pedagogicznych*, Warszawa 2011, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy.

Price W.F., Crapo R.H., *Psychologia w badaniach międzykulturowych. Czy ludzie wszędzie są tacy sami?*, Gdańsk 2003, GWP.

*Promoting Adult Learning OECD*, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/promoting-adult-learning\\_9789264010932-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/promoting-adult-learning_9789264010932-en).

Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, WSiP.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2002, WN PWN.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2002, WN PWN.

Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, PZWSz.

Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, WN PWN.

Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategia zmian i kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999, „Edytor”.

Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Putnam R., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, tłum. J. Szacki, Kraków 1995, Wyd. „Znak”.

Rabczuk W., *Kompetencje kluczowe i ich kontekst międzykulturowy*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, w: W. Rabczuk (red.), *Z problemów pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998, IBE.

Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa 2007, Wyd. WSP TWP.

Rabczuk W., *Tożsamość europejska z perspektywy Unii Europejskiej*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.



*Rada Europy i Komisja Europejska. W budowie ...Obywatelstwo – Młodzież – Europa*, Strasbourg 2003, Wydawnictwo Rady Europy.

Radford M., *Perspektywy teoretyczne współczesnych badań edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2003, nr 1.

Radziewicz-Winnicki A. (ed.), *Educational Strategies in Post-Communist Poland. Curriculum Research and Curriculum Politics (Chosen Conceptions)*, Katowice 2001, Wyd. UŚ.

Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Radziewicz-Winnicki A., *Planowanie zmian edukacyjnych i gospodarczych w procesie modernizacji społecznej*, w: T. Lewowicki, A. Zajac, *O przemianach w edukacji*, Rzeszów 1998, FOSZE.

Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, GWP.

Radziewicz-Winnicki A., *Traumatogenne skutki asynchronizacji rozwoju społecznego w Polsce doby transformacji*, w: R. Kwiecińska, J.M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Radziewicz-Winnicki A., *W poszukiwaniu Homo Oeconomicusa*, Katowice 1989, Wyd. UŚ.

Radziewicz-Winnicki A., Bielska E. (red.), *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2002, Wyd. UŚ.

*Regiony Polski*, Warszawa 2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych GUS.

*Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie. [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Reykowski J., *Emocje i motywacja*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, WN PWN.

Reykowski J., *Młodzież w perspektywie psychologicznej*, „Polska Młodzież” 1986, nr 1.

Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne i osobowość*, Warszawa 1986, WN PWN.

Reykowski J., *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3.

Reykowski J., *Osobowość a prospołeczna percepcja*, w: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1977, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Reykowski J., *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1977, WN PWN.

Reykowski J., Smoleńska Z., *Przestrzeń psychologiczna a regulacja społecznego zachowania*, „*Studia Psychologiczne*” 1982, t. XX, nr 2.

*Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania doradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie* [Dz.U. C 319 z 13.12.2008].

Rheinberg F., *Psychologia motywacji*, Kraków 2006, Wydawnictwo WAM.

*Rocznik statystyczny Województw 2012*, Warszawa 2012, publikacja dostępna na CD oraz w Internecie. [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Rogers A., *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, Leicester 2003, NIACE.

Rokkan S., *Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm or Research on Variations within Europe*, w: Ch. Tilly (ed.), *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton 1975, Princeton University Press.

*Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 w sprawie wzorcowych efektów kształcenia*, [Dz.U. 2011, nr 253 poz. 4780] [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/16/26/16265/Dz.\\_U.\\_Nr\\_253\\_poz.\\_1521.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/16/26/16265/Dz._U._Nr_253_poz._1521.pdf).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* [Dz.U. 2002, nr 155, poz. 1288].

*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* [Dz.U. 2011, nr 253].

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, WN PWN.

Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rutkowiak J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3, 4.

Rutkowiak J., *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982, WSiP.

Sadowski A., *Pogranicza etniczne w Europie: harmonia i konflikty*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Sadowski A., *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sadowski A., *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sadowski A., *Zróżnicowanie kulturowe a społeczeństwo obywatelskie*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15.

Sadowski A., Czerniawska M., *Tożsamość Polaków na pograniczu*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sakson A., *Mazury – społeczność pogranicza*, Poznań 1991, Instytut Zachodni.

Salling Olesen H., *Adult Education and Everyday Life*, Adult Education Research Group, nr 1, Roskilde 1989.

Salling Olesen H., *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2004, nr 2(26).

Śalata E. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001, Wyd. ITE.

Sapir E., *Culture, language, and personality*, Berkeley 1964, University of California Press.

Sapir E., *Kultura, język, osobowość*, Warszawa 1978, PIW.

Sawicz A., *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989, WSiP.

Schütz A., Luckmann T., *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz 2003, UVK.

Shefir M., *The psychology of social norms*, New York 1936, Harper.

Shils E.A. (ed.), *Center and Periphery. Study in Macro sociology*, Chicago 1975, University of Chicago Press.

Siciński A., *Społeczeństwo informacyjne: próba nazwania naszych czasów*, w: J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej.

Siemak-Tylińska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Silberman M., *Uczymy się uczyć*, przekład J. Rybski, Gdańsk 2005, GWP.

Simmel G., *Conflict*, tłum. Kurt H. Wolff, in: *Conflict: The Web of Group Affiliation*, Glencoe III, New York 1955, Free Press.

Simmel G., *Filozofia mody*, w: S. Magala, *Simmel*, Warszawa 1980, WP, seria „Myśli i ludzie”.

Simmel G., *Socjologia*, tłum. M. Łukasiewicz, wstępem opatrzył S. Nowak, Warszawa 1975, WN PWN.

Simmel G., *Struktury proste. Liczba elementów jako jedyny wyznacznik ich wzajemnych stosunków*, w: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków 2005, Wyd. „Znak”.

Skarga B., *Lévinas Emanuel. Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, w: B. Skarga (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 1, Warszawa 1994, WN PWN.

Skarżyńska K., *Studia nad spostrzeganiem osób. Regulacyjna funkcja informacji centralnych*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW”, Warszawa 1979, Wyd. UW.

Skrzypek E., *Ekonomiczne aspekty jakości życia*, „Problemy Jakości” 2001, nr 12.

Ślowski W., *Spoleczne źródła tożsamości w psychologii indywidualnej Adlera*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury – tożsamość” 2000, nr 2.

Smoleńska Z., *Dystans psychologiczny a ustosunkowanie się wobec innych ludzi*, w: J. Reykowski (red.), *Teoria osobowości a zachowania prospołeczne*, Warszawa 1978, WN PWN.

Smolicz J., *Interkulturalizm i zróżnicowanie etniczne w perspektywie międzynarodowej*, przekład J. Serwański, „Sprawy Narodowościowe” 1998, z. 12–13.

Sobecki M., *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sobecki M., *Środowisko zamieszkania a postawy młodzieży wobec odmienności rasowej, narodowej i religijnej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Sojak R., *W poszukiwaniu złotego środka*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4, recenzja książki: P. Sztompka, *The sociology of social change*, Oxford 1993, Basil Blackwell.

Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, Wyd. UAM.

Solarczyk-Ambrozik E., *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2006, nr 2 (34).

Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczykowski K. (red.), *Changing Citizenship*, Poznań 2003, Wyd. UAM.

Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślik, Gdańsk 2005, GWP.

Sperling A.P., *Psychologia*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

*Społeczne rozumienie i oceny globalizacji*, CBOS 2004, <http://www.cbos.pl/SPIKOM.POL/2004/K-005-04.PDF>.

Stanisz T. (red.), *Metody wielowymiarowej analizy rozwoju społeczno-gospodarczego*, „Zeszyty Naukowe”, Kraków 1984, Akademia Ekonomiczna w Krakowie.

Stavenhagen R., *Edukacja do świata wielokulturowego*, w: J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.

Stempniewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, w: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2002, WN PWN.

Strahl D. (red.), *Taksonomia struktur w badaniach regionalnych*, Wrocław 1998, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu im. Oskara Langego.

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 – drugi wariant*, Raport Częstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań Nad Gospodarką Rynkową, 2010. [http://www.nauka.gov.pl/file-admin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/Projekty\\_systemowe/20100727\\_Strategia\\_rozwoju\\_SW\\_w\\_Polsce\\_do\\_2020\\_roku\\_war\\_2.pdf](http://www.nauka.gov.pl/file-admin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf).

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt środowiskowy*, Warszawa 2009, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, UW.

Suchodolska J., *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego*, Opole 2003 (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Lewowickiego).

Suchodolska J., Gebel T., *Perspektywa Innego w percepcji młodzieży*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Suchodolski B., *Model wykształconego Polaka (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym – w perspektywie)*, w: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, Wrocław 1980, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Suchodolski B., *Przedmowa*, w: B. Suchodolski (red.), *Problemy współczesnego człowieka w filozofii – wartość, wolność, odpowiedzialność*, Wrocław 1971, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, WSiP.

Sulek A., *Doświadczenie, działania dla społeczności i kompetencje obywatelskie*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, Łódź 2010, Wyd. UŁ.

Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa 2008, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej.

Syrek E. (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu*, Katowice 2010, Wyd. UŚ.

*Szacunek PKB per capita i bezpośrednich inwestycji zagranicznych w województwach oraz wskaźniki wyprzedzające koniunkturę*, Ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2011, Biuro Inwestycji i Cykli Ekonomicznych.

Szczegóła L., *Między mistyfikacją a nieświadomością. O pojęciu świadomości fałszywej*, Poznań 1999, Wydawnictwo Poznańskie.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, WN PWN.

Szczepański J., *Indywidualność*, w: B. Suchodolski (red.), *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Warszawa 1997, Wyd. Elipsa.

Szczepański J., *O indywidualności*, Warszawa 1988, IW Zw. Zaw.

Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, WSiP.

Szczurek-Boruta A., *Community in the culture of individualism – social dilemma of our times*, „The New Educational Review” 2009, Vol. 17, No. 1.

Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Educating of future teachers – current experience of the intercultural education at the Faculty of Ethnology and Sciences of Education of the Silesian*, w: E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli (eds.), *Teaching and learning in different cultures. An adult education perspective*, Gdańsk 2009, Gdańsk Higher School of Humanities Press.

Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*, Cieszyn–Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szczurek-Boruta A., *Edukacja międzykulturowa a kształtowanie się tożsamości małego dziecka*, w: C. Langier (red.), *Współczesne problemy i wyzwania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Bielsko-Biała 2012, Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej.

Szczurek-Boruta A., *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Szczurek-Boruta A., *Indywidualizm i wspólnotowość – kilka uwag, problemów i pytań*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Jakość życia i wychowanie – kilka tendencji, hipotez i uwag*, w: U. Szuścik (red.), *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*, Tom Jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej, Katowice–Cieszyn–Ustroń 2010, Wydawca „Galeria na Gojach”.

Szczurek-Boruta A., *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli czynnych zawodowo – propozycje rozszerzenia kompetencji pedagogicznych*, w: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a jakość kształcenia w dobie przemian*, Opole 2005, Wyd. UO.

Szczurek-Boruta A., *Kształcenie nauczycieli do wielokulturowości i międzykulturowości – w kręgu potrzeb i oczekiwań*, w: Z. Jasiński (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, Opole 2010, Wyd. UO.

Szczurek-Boruta A., *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, w: T. Lewowicki, F. Szlosek (red.), *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Warszawa–Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB.

Szczurek-Boruta A., *Nauczyciel i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXI, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobiecki (red.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej*, Białystok 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Szczurek-Boruta A., *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza–Będzin 2009, Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły HUMANITAS. Muzeum Miejskie „Szttygarka”, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego.

Szczurek-Boruta A., *Partnerzy edukacyjnej interakcji a realizacja zadań rozwojowych (na przykładzie młodzieży żyjącej w wielokulturowym środowisku pogranicza)*, w: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Szczurek-Boruta A., *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP w Warszawie.

Szczurek-Boruta A., *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*, w: H. Rusek, A. Pieńczak,



J. Szczyrbowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn–Katowice–Brno 2010, Offsetdruk i media sp. z o.o.

Szczurek-Boruta A., *Potencjał interakcji konfliktowej w edukacji szkolnej na przykładzie realizacji zadań rozwojowych młodzieży pogranicza kulturowego*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszyźnie, WSP ZNP.

Szczurek-Boruta A., *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Szczurek-Boruta A., *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Teacher – culture – person about the successful conditions of teaching and learning in a multicultural society*, w: R. Burkovicova (ed.), *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*, Ostrava 2010, Uniwersytet Ostrawski.

Szczurek-Boruta A., *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego. Szkoła – Kultura – Tożsamość*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Szczurek-Boruta A., *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.

Szczurek-Boruta A., *Uczestnictwo w rozwoju wyzwaniem dla edukacji*, w: С.Л. Богомаз (red.), *Современные тенденции конструирования персоне-гического нарратива на основе элементов социогенетического феномена*, Витебск 2009, УО «ВГУ им. П.М. Машерова”.

Szczurek-Boruta A., *W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszyźnie.

Szczurek-Boruta A., *Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylniej przestrzeni do życia*, w: J. Nikitorowicz (red.),

*Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.

Szczurek-Boruta A., „Zadania rozwojowe” jako kategoria pojęciowa i badawcza w pedagogice – wykorzystanie i perspektywy, w: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

*Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych GUS.

*Szkoły Wyższe i ich finanse w 2011 r.*, Warszawa 2012, Zakład Wydawnictw Statystycznych GUS.

Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, w: M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szkudlarek T., *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerki, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, WN PWN.

Szkudlarek T., *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Szlachta J., *Rozwój regionalny w warunkach transformacji gospodarczej*, Warszawa 1993, Fundacja im. Friedricha Eberta.

Szomburg J., *Biała Księga 2003*, cz. 1, *Polska wobec Strategii Lizbońskiej*, Gdańsk–Warszawa 2003, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej.

Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, WSiP.

Sztompka P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „*Studia Socjologiczne*” 1997, nr 4.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, Wyd. „Znak”.

Sztompka P., *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, w: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, Warszawa 1999, Wyd. IFiS PAN.

Sztompka P., *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „*Studia Socjologiczne*” 1994, nr 2.

Sztompka P., *The sociology of social change*, Oxford 1993, Basil Blackwell.

Sztompka P., *Zaufanie fundamentem społeczeństwa*, Kraków 2007, Wyd. „Znak”.

Szuster-Zbrojewicz A., *Z badań nad związkami podobieństwa/odrębności JA–INNI z gotowością do egzocentrycznego angażowania się w sprawy pozapersonalne*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006, Wyd. UŚ.

Szwed R., *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków między tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*, Lublin 2003, Wydawnictwo KUL.

Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000, IBE.

Szymański M.J., *Pedagogika jako zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna*, w: E. Ogródko-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika wielostronna*, t. 1, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, IBE.

Szymański M.S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*,

w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 2005, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Śliwerski B., *Innowacyjność w codzienności szkolnej i badawczej*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1994, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. IV, Gdańsk 2008, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, GWP.

Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, GWP.

Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk 2006, GWP.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, GWP.

Śliwerski B., *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – Znaczenia – Dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, Gdańsk 2007, GWP.

Świda-Ziemia H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.

Taifel H., *Cognitive Aspects of prejudice*, za: T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, GWP.

Tajfel H., *Differentiation between social groups: studies in social psychology of intergroup behavior*, London 1978, Academic Press.

Tarkowska E., *Czas w życiu Polaków*, Warszawa 1992, IFiS PAN.

Tarkowska E., *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa.

Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości*, w: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków 1995, Wyd. „Znak”.

Taylor E.B., *Antropologia. Wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, Cieszyn 1997, Uniwersytet Śląski – Fila w Cieszynie.

Tazbir J., *Mysł polska w nowożytnej kulturze europejskiej*, Warszawa 1986, Nasza Księgarnia.

Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980, t. 12.

Tischner J., *Inny*, „Znak” 2004, nr 1.

Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1986, PIW.

Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, PIW.

Tomaszewski T., *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*, Warszawa 1968, WN PWN.

Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, WN PWN.

Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, WN PWN.

Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1971, WN PWN.

*Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską* (tekst ujednolicony), *Traktat o Unii Europejskiej* (tekst ujednolicony), Warszawa 2005, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Tytuł I, Art. 2.

Trempała J., *Koncepcje rozwoju człowieka*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Sopot 2000, GWP.

Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Triandis H.C., *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, tłum. A. Bańka, „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 1, t. XXXIV.

Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świat*, Gdańsk 2002, GWP.

Tugle J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podeście Piageta i Wygotskiego*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

Tulasiewicz W., *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Tyszkowa M., *Cykl życia rodziny a rozwój indywidualny*, w: M. Ziemska (red.), *Społeczne konsekwencje integracji i dezintegracji rodziny*, t. 2, Warszawa 1986, TW WP.

Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984, WN PWN.

Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN.

Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN.

*Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg 2000, Publikacje Rady Europy, [www.training-jouth.net](http://www.training-jouth.net).

Urban J., *Szacunek i zaufanie do nauczyciela – oceny studentów pedagogiki*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, w: D. Kubinowski, M. Nowak, (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.

Wain K., *Philosophy of Lifelong Education*, London 1987, Croom Helm.

Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990, Niezależna Oficyna Wydawnicza.

Wenger E., *Communities of Practice*, Cambridge 1998, Cambridge University Press.

Wielecki K., *Spoleczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży*, „Studia Socjologiczne” 1990, nr 1–2.

Więckowski R., *Edukacja nauczycielska w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej*, Warszawa 1994, Wyd. SORUS.

Wilczno M., *Dwa kody – dwa światy? Czyli o tym, co może wynikać z odmiennej genezy kodów: percepcyjno-wyobrażeniowych i słowno-twierdzeniowych*, w: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*, Warszawa 1994, IP PAN.

Winitzky N., *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące*, w: R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, WSiP.

Winkler M., *Pedagogika społeczna*, przekład M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2009, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Witek S., *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4.

Witkowski L., *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. „Edytor”.

Witkowski L., *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Witkowski L., *Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych (w stronę pedagogiki ambiwalencji)*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Warszawa–Cieszyn 1995, Wydział Pedagogiczny UW, Instytut Pedagogiki UŚ – Filia w Cieszynie.

Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*, Warszawa 2000, IBE.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, IBE.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, IBE.

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, Wyd. WIT-GRAF.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1989, WN PWN.

Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974, WSiP.

Włodarski Z., *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1975, WSiP.

Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1996, WSiP.

Wojciszke B., *Procesy oceniania ludzi*, Poznań 1991, NAKON.

Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych*, Wrocław 1986, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

Wojnar I., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

Wróblewska W., *Zmiany w kształceniu akademickim*, w: *Dylematy dydaktyki szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Białystok 2008, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, WN PWN.

Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978, WN PWN.

Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, WN PWN.

Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

Wyka A., *Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 2.

Wysocka E., *Młodzież akademicka wobec „swoich” i „obcych”. Mechanizmy kształtowania się postaw wobec odmienności – refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Zaborowski Z., *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1980, WN PWN.

Zaczyński W.P., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Zakrzewska M., *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT>.

Zalewska E., *Uczenie się nauczyciela i ucznia edukacji zintegrowanej*, w: T. Bauman, *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zalewska E., *Uczenie się nauczyciela i ucznia w edukacji zintegrowanej*, w: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Radom 2000, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) 2000.

Zeichner K.M., *Alternative Paradigms of Teacher Education*, „Journal of Teacher Education” 1983, vol. XXXIV.

*Zielona Księga Europejska Przestrzeń Badawcza: Nowe Perspektywy PL*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 4.04.2007 r., <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0161:FIN:pl:PDF>.



*Zmiany stosunku do innych narodów*. CBOS NEWS 2013, nr 3, <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2013/03/newsletter.php>.

Znaniecki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Lwów–Warszawa 1934, Książnica – Atlas.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, WN PWN.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. II, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973, WN PWN.

Znaniecki Z., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, WN PWN.

*Zogniskowane wywiady grupowe z imigrantami*, Projekt Xenophob. Ksenofobia w Europie. Formy dyskryminacji instytucjonalnej, politycznej i społecznej, Instytut Polityki Społecznej, Seria. Raporty Migracyjne 2003/02.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, WN PWN.

Żebrowski J., *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, Gdańsk 1995, Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

Żechowska B., *Efektywność pracy nauczyciela: wyznaczniki, tendencje, problemy – studium porównawcze*, Katowice 1982, Wyd. UŚ.

Żechowska B., *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Słupsk 1978, WSP.

Żegnałek K., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela współczesnej szkoły*, „Wychowanie na co Dzień” 2012, nr 1–2.

Żurawska J., *Badanie potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, red. nauk. projektu W. Duczmal, Opole 2009, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

### Źródła internetowe:

[http://www.stat.gov.pl/gus/definicje\\_PLK\\_HTML.htm?id=POJ-662.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-662.htm).

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pl.htm) Europejski obszar uczenia się przez całe życie.

[http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_Informacja\\_o\\_rozmiarach\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_Polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2006.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_Informacja_o_rozmiarach_i_kierunk_emigra_z_Polski_w_latach_2004_2006.pdf).

[http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emi-gra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emi-gra_z_polski_w_latach_2004_2009.pdf).

<http://www.comenius.org.pl/sites/comenius/files/upload/u6/pakiet-dla-studentow-2.pdf>.

## Prace w serii „Edukacja Międzykulturowa”

W serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, ukazały się w latach 1992–2013 następujące publikacje:

### 1992

1. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### 1994

3. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Katowice, Wyd. UŚ.

4. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### 1995

5. *Spółeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### 1996

6. *Spółeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

### 1997

7. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice, Wyd. UŚ.

### 1998

8. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

9. *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

## 2000

10. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.

11. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchocholska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

12. *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.

## 2001

13. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

## 2002

14. Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn, Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.

15. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

16. *Intercultural Education: The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. Eds. T. Lewowicki, J. Urban. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

17. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

## 2003

18. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

## 2004

19. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

**2005**

20. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

21. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Kraków, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**2006**

22. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wyd. UŚ.

23. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

24. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

**2007**

25. Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice, Wyd. UŚ.

26. Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne*. Katowice, Wyd. UŚ.

27. Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

28. *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Red. T. Lewowicki, J. Urban. Katowice, Wyd. „Gnome”.

29. *Intercultural Education: Theory and Practice*. Eds T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

**2008**

30. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

31. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i propozycje rozwiązań*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

32. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

33. *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

**2009**

34. Piechaczek-Ogierman G.: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*, Cieszyn—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

35. *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban. Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

36. *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

37. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

38. *Borderland Sociopathology and Education*. Eds T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn—Warszawa—Toruń, Wydział Etnologii i Nauk

o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2010

39. Klajmon U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

40. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok–Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Mędzykulturowej.

41. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2011

42. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

43. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

44. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## 2012

45. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. T. 2. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Red. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

46. *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i mędykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

47. *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Mędykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

48. *Religia i edukacja mędykulturowa*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Mędykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

49. „Edukacja Mędykulturowa” 2012, nr 1.

### 2013

50. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Warszawa–Cieszyn–Białystok, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Uniwersytet w Białymstoku – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Mędykulturowej.

51. Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, w Republice Czeskiej i na Ukrainie – studium porównawcze*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

52. Gajdzica A.: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zmianą a oporem*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

53. „Edukacja Mędykulturowa” 2013, nr 1 (2).

54. *Kultura w edukacji mędykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

55. *Kultura w edukacji mędykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego,

---

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

56. Szczurek-Boruta A.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.





# Aneks

## Załącznik 1. Ankieta

Celem tej ankiety jest poznanie tego, jak postrzegają Państwo człowieka o odmiennym od Waszego pochodzeniu etnicznym, narodowym (szerzej – kulturowym), cywilizacyjnym, odmiennej płci, wieku, światopoglądzie itd., jak postrzegają Państwo relacje z nim, jakie mają Państwo doświadczenia w tym względzie? Czy dostrzegacie Państwo możliwości uczenia się od ludzi o innej niż Wasza kulturze i w końcu, czy jako pedagodzy macie świadomość uczenia się od Innych i nauczania Innych (ludzi, reprezentantów innej niż Wasza kultury).

Ankieta jest anonimowa, jej wyniki zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

Proszę ustosunkować się do treści poszczególnych twierdzeń, zaznaczając „X” we właściwym miejscu.

W każdym przypadku proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.

Płeć:		Miejsce zamieszkania	Wyznanie/Religia:				Wiek:
M <input type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> miasto <input type="checkbox"/> wieś województwo .....	<input type="checkbox"/> katolickie <input type="checkbox"/> protestanckie	<input type="checkbox"/> prawosławne <input type="checkbox"/> inne, jakie .....	<input type="checkbox"/> żadne		
Warunki życiowe:		bardzo dobre <input type="checkbox"/>	dobre <input type="checkbox"/>	złe <input type="checkbox"/>	Czy chce Pani/Pan pracować w swoim zawodzie po ukończeniu studiów?	Tak <input type="checkbox"/>	Nie <input type="checkbox"/>

A. Płaszczyzny, w jakich postrzega Pani/Pan Innego/ drugiego człowieka	zdecydowanie tak	raczej tak	jest mi to obojętne	raczej nie	zdecydowanie nie
1. płeć	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. orientacja seksualna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. pochodzenie etniczne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. narodowość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. wiek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. niepełnosprawność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. religia/wyznanie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. status społeczny/materialny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Inny w znaczeniu innej bliskiej osoby (np. moja rodzina)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Inny człowiek niebędący członkiem rodziny, sąsiadem, bliskim znajomym	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>D. Własne/osobiste motywy uczenia się od Innych</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. chęć przekraczania granic własnej kultury	2	3	4	5
2. ciekawość, poznawanie innej kultury/innych kultur	2	3	4	5
3. wartościowanie i porównywanie kultury własnej i obcej	2	3	4	5
4. wyrażanie własnego stanowiska do treści, zjawisk, sytuacji, samego siebie	2	3	4	5
5. uczenie się bycia sobą	2	3	4	5
6. nabywanie nowych informacji dotyczących siebie	2	3	4	5
7. nabywanie nowych informacji dotyczących innych ludzi	2	3	4	5
8. nabywanie nowych informacji dotyczących świata	2	3	4	5
9. rozwój, nabywanie nowych kompetencji	2	3	4	5
10. kierowanie swoim uczeniem się	2	3	4	5
11. uczenie się przez całe życie	2	3	4	5
12. dobro indywidualne	2	3	4	5
13. dobro wspólne	2	3	4	5
14. samopoznanie	2	3	4	5
15. doświadczanie własnej tożsamości	2	3	4	5

<b>E. Które z podanych niżej wartości uważa Pani/Pan za najbardziej cenne, a które z mniej cenne?</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach	2	3	4	5
2. większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur	2	3	4	5
3. elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie	2	3	4	5
4. zdolność do uczestnictwa w interakcjach społecznych	2	3	4	5
5. zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa	2	3	4	5
6. różnorodność	2	3	4	5
7. świętość najdrobniejszych szczegółów (język, tradycje, obyczaje odmiennych grup)	2	3	4	5
8. solidarność	2	3	4	5
9. lojalność	2	3	4	5
10. zaufanie	2	3	4	5

cd.

<b>E. Które z podanych niżej wartości uważa Pani/Pan za najbardziej cenne, a które z mniej cenne?</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
11. przyjaźń	2	3	4	5
12. życzliwość	2	3	4	5
13. uczciwość	2	3	4	5
14. stała obecność Innego	2	3	4	5
15. mądrość	2	3	4	5
16. praca	2	3	4	5
17. wolności obywatelskie	2	3	4	5
18. wykształcenie	2	3	4	5
19. godność narodowa	2	3	4	5
20. moja religia/wyznanie	2	3	4	5
21. rodzina	2	3	4	5

<b>F. Gotowość do angażowania się:</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. we własny rozwój	2	3	4	5
2. w rozeznanie tego, co słuszne	2	3	4	5
3. w proces komunikowania się z Innymi	2	3	4	5
4. w proces budowy wspólnoty rodzinnej	2	3	4	5
5. w proces budowy wspólnoty towarzyskiej	2	3	4	5
6. w proces budowania własnej grupy zawodowej	2	3	4	5
7. w proces budowania wspólnoty regionalnej	2	3	4	5
8. w proces budowania wspólnoty narodowej	2	3	4	5
9. w proces budowania wspólnoty europejskiej	2	3	4	5
10. w proces budowania wspólnoty obywatelskiej	2	3	4	5
11. w uczenie się od Innych (kieruję swoim uczeniem, potrafię rozpoznać swoje rezultaty)	2	3	4	5
12. w uczenie Innych – odkrywania i udostępniania im własnej kultury	2	3	4	5
13. w uczenie Innych odpowiedzialności jako skutku bycia autonomicznym	2	3	4	5
14. w życie społeczności lokalnej (udział w imprezach, akcjach społecznych, animator życia społeczno-kulturowego w regionie)	2	3	4	5

<b>G. Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. codziennie rozpoznaję Innego/ człowieka należącego do innego niż mój kręgu kulturowego/ reprezentanta innej kultury	2	3	4	5
2. pozytywnie podchodzę do naturalnych sytuacji życiowych wymuszających wzajemne uczenie się	2	3	4	5
3. uczę się przez doświadczenia w relacjach z Innym człowiekiem	2	3	4	5
4. mam świadomość, że moje uczenie się jest sytuacyjne	2	3	4	5
5. mam świadomość pozytywnych stron uczenia się od Innych	2	3	4	5
6. mam świadomość negatywnych stron uczenia się od Innych	2	3	4	5
7. jestem w dialogu i Innym	2	3	4	5
8. dopuszczam do głosu Innego	2	3	4	5
9. znam wzory własnej kultury	2	3	4	5
10. otwarcie wyrażam emocje w stosunku do Innego	2	3	4	5
11. mam doświadczenia w poddawaniu swoich idei krytyce Innych i krytykuję idee Innych	2	3	4	5
12. codziennie kontaktuję się z Innym	2	3	4	5
13. organizuję okazje do spotkań z Innym	2	3	4	5
14. mam doświadczenia działania w sytuacjach zastanych w relacjach z Innym	2	3	4	5
15. doświadczam napięć/konfliktów w relacjach z Innym	2	3	4	5
16. znam reguły zachowań w stosunku do Innego i stosuję przepisy działania	2	3	4	5
17. moje uczenie się od Innych wykazuje ciągłość	2	3	4	5
18. mam doświadczenia działania w relacjach z Innym w nowym kontekście	2	3	4	5
19. mam doświadczenia w uczeniu Innych zasad mojej własnej kultury	2	3	4	5
20. potrafię dostrzegać granice w kontaktach z Innym	2	3	4	5
21. jestem zdolna/y do zyczliwości i uczynności w stosunku do Innego bez wyrzekania się własnej wyjątkowości	2	3	4	5
22. umiejętnie porzucam wszelkie uprzedzenia wobec Innych	2	3	4	5
23. angażuję się w odnajdywanie nowych przepisów działania w nieokreślonych z góry sytuacjach	2	3	4	5
24. umiem działać na obrzeżach kultur własnej i innej	2	3	4	5
25. radzę sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami Innych	2	3	4	5
26. umiem negocjować	2	3	4	5
27. umiem dochodzić do kompromisu	2	3	4	5
28. umiem współdziałać z Innymi	2	3	4	5
29. ustawicznie uczę się od Innych, z którymi tworzę wspólnotę	2	3	4	5

cd.

<b>G. Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
30. współpracuję z członkami mojej/moich wspólnoty/wspólnot	2	3	4	5
31. przyjmuję systemy wartości, normy, zachowania właściwe dla mojej grupy/wspólnoty	2	3	4	5
32. potrafię kreować zespołowe zmiany	2	3	4	5
33. potrafię budować związki emocjonalne i relacje społeczne z Innymi	2	3	4	5
34. czuję więź z członkami wspólnot/y, do której/których należę	2	3	4	5
35. we wspólnocie umiem wspólne rozwiązywać konflikty w relacjach z Innymi ludźmi	2	3	4	5
36. mam świadomość tworzenia historii własnego życia	2	3	4	5
37. mam poczucie przynależności do określonej wspólnoty/wspólnot	2	3	4	5
38. mam świadomość zdobywania wiedzy o sobie	2	3	4	5
39. wiem Kim Jestem, wiem Jaki Jestem, wiem Kim chcę być	2	3	4	5
40. mam świadomość konstruowania siebie w relacjach z Innym	2	3	4	5
41. mam świadomość tego, że nauczyciele i uczniowie to reprezentanci odmiennych kultur (zróżnicowanie ze względu na: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, sytuację materialną, etniczność, narodowość, religię, wyznanie, niepełnosprawność, ponadto część z nich to dzieci obcokrajowców, uchodźców, repatriantów)	2	3	4	5
42. na zajęciach wprowadzam dobre wzory wspólnego życia	2	3	4	5
43. mam świadomość sytuacyjnego uczenia się od Innych/ uczniów, nauczycieli, rodziców	2	3	4	5
44. mam poczucie, że nauczyciel to organizator procesu uczenia się swoich uczniów od Innych	2	3	4	5
45. jest wiele sytuacji w życiu zawodowym, które wymuszają wzajemne uczenie się	2	3	4	5
46. mam świadomość „dawania”, przedstawiania kanonu wartości dzieciom	2	3	4	5
47. mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu wzorców zachowań	2	3	4	5
48. mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu zasad współżycia w społeczeństwie	2	3	4	5

<b>H. Poziom własnej wiedzy na temat:</b>	niedostateczny	dostateczny	dobry	bardzo dobry
1. innych ras	2	3	4	5
2. innych religii	2	3	4	5
3. innych wyznań	2	3	4	5
4. innych narodowości	2	3	4	5
5. innych grup etnicznych	2	3	4	5
6. odmiennej płci	2	3	4	5
7. odmiennej orientacji seksualnej	2	3	4	5
8. osób niepełnosprawnych	2	3	4	5
9. osób o trudnej sytuacji materialnej	2	3	4	5

<b>I. Źródła Pani/Pana wiedzy o Innych</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. dotychczasowa edukacja szkolna	2	3	4	5
2. edukacja pozaszkolna (kluby, stowarzyszenia itd.)	2	3	4	5
3. kształcenie na poziomie wyższym	2	3	4	5
4. media (telewizja, radio, Internet, prasa)	2	3	4	5
5. obserwacje własne	2	3	4	5
6. doświadczenia własne	2	3	4	5
7. rodzina	2	3	4	5
8. podróże	2	3	4	5
9. kontakty osobiste	2	3	4	5
10. wspólne działania	2	3	4	5
11. udział w międzynarodowych projektach	2	3	4	5

<b>J. Własne oczekiwania w sytuacji wejścia w rolę Innego</b>	tak	nie
1. takie same prawa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. takie same obowiązki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. szczególne przywileje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. pozostawienie tej grupy samej sobie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. zobowiązanie do przystosowania się do zasad grupy większościowej	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. uczenie się od Innych – poznawanie ich kultury	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. przekazywanie wiedzy o własnej kulturze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. przekazywanie wiedzy o własnej kulturze i uczenie się od Innych	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>K. Kim Pani / Pan czuje się przede wszystkim?</b>	<b>Jestem przede wszystkim:</b>	
	1. człowiekiem	<input type="checkbox"/>
	2. kobietą	<input type="checkbox"/>
	3. mężczyzną	<input type="checkbox"/>
	4. wierzącą	<input type="checkbox"/>
	5. wierzącym	<input type="checkbox"/>
	6. członkiem społeczności lokalnej	<input type="checkbox"/>
	7. członkiem narodu	<input type="checkbox"/>
	8. Polką	<input type="checkbox"/>
	9. Polakiem	<input type="checkbox"/>
	10. Europejką	<input type="checkbox"/>
	11. Europejczykiem	<input type="checkbox"/>
	12. obywatelem świata	<input type="checkbox"/>
	13. w jednakowym stopniu każdym	<input type="checkbox"/>
	14. inne (podać)	



<b>L. Przygotowanie Pani/Pana w ramach dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym do pracy w warunkach wielokulturowości</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. Mam elementarną wiedzę na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/Innych	2	3	4	5
2. Mam elementarną wiedzę o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu	2	3	4	5
3. Znam i rozumiem różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości	2	3	4	5
4. Mam elementarną wiedzę dotyczącą prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego	2	3	4	5
5. Mam elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju	2	3	4	5
6. Mam uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych	2	3	4	5
7. Mam wiedzę na temat pielęgnowania więzi ucznia z własnym dziedzictwem kulturowym	2	3	4	5
8. Posiadam umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem	2	3	4	5
9. Mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej	2	3	4	5
10. Jestem zdolna do krytycznego namysłu i mam taką umiejętność	2	3	4	5
11. Mam świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów	2	3	4	5
12. Potrafię posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności	2	3	4	5
13. Potrafię wspierać uczniów w budowaniu rusztowania wartości	2	3	4	5
14. Mam świadomość uwrażliwiania uczniów na reprezentanta innej niż własna kultury	2	3	4	5
15. Dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty	2	3	4	5
16. Umiem tworzyć dogodne warunki do wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów	2	3	4	5
17. Potrafię organizować proces uczenia się (jak uczynić ze swoich uczniów badaczy)	2	3	4	5
18. Umiem samodzielnie konstruować wiedzę o Innych	2	3	4	5
19. Umiem dobierać i stosować odpowiednie metody, środki uczenia międzykulturowego	2	3	4	5
20. Potrafię pracować w zespole, pełniąc różne role	2	3	4	5
21. Potrafię wykorzystywać wiedzę teoretyczną do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań	2	3	4	5
22. Mam świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumiem potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego i osobistego rozwoju	2	3	4	5
23. Dostrzegam i formułuję problemy moralne związane z własną pracą, poszukuję rozwiązań, postępuję zgodnie z zadaniami etyki	2	3	4	5
24. Mam przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i wykazuję gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych	2	3	4	5

M. Czy jest Pani/Pan świadoma/y swoich korzeni, tego skąd pochodzi? (etniczność, narodowość, pochodzenie społeczne)	tak	<input type="checkbox"/>
	jest mi to obojętne	<input type="checkbox"/>
	nie	<input type="checkbox"/>
N. Jakie są Pani/Pana korzenie?		

**Dziękuję za udział w badaniach**

## **Załącznik 2. Scenariusz wywiadu grupowego zogniskowanego**

### **1. Wprowadzenie – przedstawienie się moderatora, informacja o projekcie i celu spotkania**

Podstawowym celem tej fazy jest – poza przekazaniem uczestnikom koniecznych i wyczerpujących informacji na temat badania – zbudowanie pożądanego „klimatu” psychologicznego sesji, czyli dążenie do wzbudzenia zaufania i poczucia bezpieczeństwa u uczestników.

**Czas 2 minuty**

#### ***Moderator***

Powitanie, podziękowanie za przyjęcie propozycji udziału w badaniu.

Informacja o projekcie.

Nasze spotkanie jest częścią projektu badawczego koordynowanego przez prof. UŚ dr hab. Alinę Szczurek-Borutę na temat: *Uczyć się od innych i uczyć -nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości* (Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, numer projektu N N106 416640, nr umowy 4166/B/H03/2011/40).

Celem spotkania jest poznanie, jak Państwo postrzegacie człowieka o odmiennym od własnego pochodzeniu etnicznym, narodowym (szerzej – kulturowym), cywilizacyjnym, odmiennej płci, wieku, światopoglądzie itd., jak postrzegacie Państwo relacje z nim, jakie macie doświadczenia w relacjach z Innym, czy dostrzegacie możliwości uczenia się od ludzi o innej niż własna kulturze i w końcu czy jako pedagodzy macie świadomość uczenia się od Innych i nauczania Innych (szerokie ujęcie Innego, różniącego się pod względem płci, wieku, wyznania, religii, etniczności, narodowości, rasy, niepełnosprawności, sposobu myślenia, systemu wartości, statusu społecznego itd.).

## **2. Informacja o przebiegu, rejestracji spotkania, wykorzystaniu wywiadu grupowego zogniskowanego oraz roli moderatora**

*Czas 5 minut*

### ***Moderator***

W naszej dyskusji pojawi się wiele pytań i odpowiedzi. Wszystkie Państwa odpowiedzi są bardzo cenne, jesteście ekspertami.

Podczas spotkania będziemy przestrzegać następujących reguł:

- w dyskusji nie obowiązuje jednomyślność, każdy uczestnik może pozostać przy własnych poglądach;
- można stawiać pytania zarówno prowadzącemu, jak i sobie nawzajem;
- co pewien czas spróbuję podsumować to, co zostanie powiedziane, by upewnić się, że wypowiedzi Państwa prawidłowo zrozumiałam/zrozumiałem;
- każda wypowiedź jest ważna, chodzi o szczere wyrażenie subiektywnych opinii;
- proszę o zabieranie głosu pojedynczo, ponieważ będziemy rejestrować przebieg spotkania za pomocą dyktafonu;
- rejestracja jest konieczna, nie ma możliwości dokonywać zapisywania wypowiedzi uczestników badania w trakcie dyskusji, bardzo wydłużyłoby to czas naszego spotkania;
- zgromadzony materiał w postaci zapisu elektronicznego zostanie wykorzystany w opracowaniu naukowym.

Proszę o wyrażenie zgody na dokonanie zapisu dźwięku. Czy zgadzacie się Państwo?

## **3. Przedstawienie się uczestników. Ciąg dalszy zabiegów integracyjnych**

*Czas 5 minut*

### ***Moderator***

Szanowni Państwo, ponieważ spędzimy ze sobą najbliższe 90 minut, proponuję, abyśmy się lepiej poznali. Proszę, aby każdy z Państwa podał swoje imię i wpisał je na wizytówkę przed każdym z Państwa (ewentualnie samoprzylepne kartki).

## **4. Rozgrzewka przed dyskusją**

*Czas 5 minut*

### ***Moderator***

W społeczeństwie globalnym występuje wzrost wrażliwości na różnice, wzrost równouprawnienia narodów i kultur. W konsekwencji świat staje się

w coraz większym stopniu wielokulturowy w rozumieniu pozytywnego współistnienia odmienności. W tym kontekście wyzwaniem staje się międzykulturowość jako nawiązywanie trwałych interakcji między nosicielami odrębnych kultur.

Mottem naszego spotkania niech będą słowa Ryszarda Kapuścińskiego pochodzące z jego publikacji pt. *Ten Inny*. Kraków 2007, Wyd. „Znak”, s. 53–54:

„Świat był dla mnie zawsze wielką wieżą Babel. Jednak wieżę, w której Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego”.

## 5. Wywiad grupowy – pytania właściwe

*Czas 70 minut*

### *Moderator*

#### 5.1. STUDIA PEDAGOGICZNE

- Dlaczego studiujecie Państwo na kierunku pedagogika, specjalność nauczycielska?
- powody, motywy podjęcia takich studiów;
- obawy i nadzieje oraz ich spełnienie w trakcie studiów.

#### 5.2. KONTAKTY Z REPREZENTANTAMI INNYCH KULTUR

- Proszę, opowiedzcie Państwo, o jakiejś sytuacji w kontaktach z drugim – Innym człowiekiem, która Wam się zdarzyła; czy była dla Was niezrozumiała, czy nie mogliście sobie z nią poradzić. Kto i w jaki sposób Wam pomógł?

#### 5.3. DOŚWIADCZENIA ZAWODOWE W KONTAKTACH Z INNYMI – PODCZAS PRAKTYK

- Czy spotkaliście się podczas praktyk studenckich z sytuacją, w której jakiś uczeń (np. niepełnosprawny, nadpobudliwy, nieśmiały, otyły, cudzoziemiec itd.) był w grupie (przez innych uczniów, nauczycieli, personel) traktowany gorzej jako Obcy/Inny? Czy spotkaliście się z jakąś formą pomocy, wsparcia, zainteresowaniem jego sytuacją? Proszę podać przykłady takich sytuacji.

#### 5.4. ROZWÓJ I PRACA ZAWODOWA

- Jaka jest Pani/Pana własna filozofia rozwoju (proces konstruowania osobistej wiedzy i sprawności w relacji do otoczenia)?
- Jaka jest Pani/Pana filozofia rozwoju wychowanka (pomoc uczniowi/uczniom w rozwijaniu i budowaniu ich własnej wiedzy, poszukiwanie sposobów optymalnego wykorzystania sprawności innych ludzi w ramach procesu uczenia się, konstrukcji wartości)?

### **5.5. ŚWIADOMOŚĆ UCZENIA SIĘ OD INNYH I UCZENIA NAUCZANIA INNYCH**

- Czy ma Pani/Pan świadomość uczenia się od Innych ludzi?
- Czy ma Pani/Pan gotowość do uczenia się od drugiego, Innego człowieka – człowieka należącego do innego niż Pani/Pan kręgu kulturowego, reprezentanta innej kultury?
- Jakie są przejawy tego uczenia się, czy dostrzega Pan/Pani napięcia w tym procesie? Proszę podać przykłady sytuacji uczenia się od Innych.

### **5.6. OCENA DOTYCHCZASOWEGO KSZTAŁCENIA**

- Jak ocenia Pani/Pan swoje przygotowanie zawodowe do pracy w warunkach wielokulturowości? Można pytać o przedmioty, treści, przykłady zajęć.
- Jaką wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczno-personalne zdobyła Pani/zdobył Pan w toku kształcenia na poziomie wyższym?
- Czy ma Pani/Pan świadomość uczenia się od Innych/ uczniów, uczenia się razem z uczniami, szans i ograniczeń tego procesu? Czy w ukształtowaniu tej świadomości pomocne są studia?

### **5.7. POTRZEBY I OCZEKIWANIA**

- Jakie ma Pani/Pan potrzeby i oczekiwania związane z przygotowaniem do pracy w warunkach wielokulturowości, nieustannych kontaktów z Innym, przygotowania do życia w zmieniających się warunkach?
- Jak przygotować nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości (umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność tworzenia dogodnych warunków do uczenia się itp.)?
- Czy dostrzegacie Państwo potrzebę ustawicznego kształcenia się do wielokulturowości, międzykulturowości, jakie macie doświadczenia w tym zakresie?

## **6. Zakończenie i podziękowanie**

*Czas 3 minuty*

### ***Moderator***

Co chcecie Państwo dodać do swoich dotychczasowych wypowiedzi?

Podsumowanie.

Dziękuję za uczestnictwo w spotkaniu.